دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الثاني والخمسون .. أغسطس ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

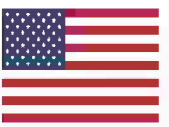
(((هيئة تحرير المجلة)))

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د.م/ منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضوًا (مراجعة عامة)
٩	أ/ فيصل عبد المطلب (مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض)	عضوًا
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركي	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمدى أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد الله محمد الخطايبة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ على السيد الشخيبي	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمر سيد خليل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كانتاب بولندا	
2.	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Professor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة ملبورن .	
9.	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرماتى	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ ثناء يوسف عبد الرحمن الضبع	التربية	حلوان	رياض أطفال (علم نفس تعليمي)
١٦	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٧	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٨	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٩	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٢٠	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢١	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢٢	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٣	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٤	أ . د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٥	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ . د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣١	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج صناعي
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ . د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ . د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)

٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ . د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ . د / ماجدة سيد مصطفى	التربية	حلوان	مناهج (صناعي)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز احمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٢) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى" فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ""..إعداد : د / عمرو محمد محمد أحمد درويش د / أحمد حسن محمد الليثى.	١٥ ـ ١٠٠
٢)	" وحدة مقترحة لمواجهة مشكلات التربية العملية لطلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية وأثرها في تنمية مهاراتهم التدريسية ""..إعداد : د/ماجدة راغب محمد بلابل.	١٠١ ـ ١٤٤
٣)	" برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي "..إعداد : د /هبه سامى فرحات	١٤٥ ـ ١٧١
٤)	" المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن""..إعداد : أ . د / مها بنت محمد العجمى ، د / منى بنت حمد العيدان.	١٧٣ ـ ١٩٥
٥)	" أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات""..إعداد : د / مجدي جيوسى .	١٩٧ ـ ٢٢٠
٦)	" فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة ""..إعداد : د / مصطفى على رمضان مظلوم.	٢٢١ ـ ٢٤٦
٧)	" نظرية المعرفة بين الغزالي وديكارت دراسة مقارنة ""..إعداد : د / شفاء محمد احمد القاضي.	٢٤٧ ـ ٢٦٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والخمسون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " **فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى" فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة** "".. إعداد : د / عمرو محمد محمد أحمد درويش د / أحمد حسن محمد الليثى.

وثانيها بعنوان : " **وحدة مقترحة لمواجهة مشكلات التربية العملية لطلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية وأثرها في تنمية مهاراتهم التدريسية** "".. إعداد : د/ماجدة راغب محمد بلابل.

وثالثها بعنوان " **برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي**" .. إعداد : د /هبه سامي فرحات .

ورابعها بعنوان "" **المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**"".. إعداد : أ . د / مها بنت محمد العجمي ، د / منى بنت حمد العيدان .

وخامسها بعنوان : " **أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**"".. إعداد : د / مجدي جيوسي.

وسادسها بعنوان : " " **فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة** "".. إعداد : د / مصطفى على رمضان مظلوم.

وسابعها بعنوان : " **نظرية المعرفة بين الغزالي وديكارت دراسة مقارنة** "".. إعداد : د / شفاء محمد احمد القاضي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى" فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة "

إعـــداد :

د / عمرو محمد أحمد درويش
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة حلوان

د / أحمد حسن محمد الليثـــى
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة حلوان

" فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى" فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة "

د/عمرو محمد محمد أحمد درويش د/ أحمد حسن محمـــد الليثـى

- **مستخلص الدراسة** :

يتضح الهدف الرئيسى للبحث فى التحقق من فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للانجاز الدراسى والتحصيل المعرفى لعينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ، وذلك من خلال توظيف أسلوبى التعلم الفردى والذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب ، وقد تكونت العينة المسحية من (٣١٥) تلميذ وتلميذة من بعض المدارس الاعدادية الحكومية ، كما تكونت العينة التجريبية من (١٧) طالب، المجموعة التجريبية الاولى(٩) طلاب ، المجموعة التجريبية الثانية(٨) طلاب. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام أسلوب التعلم الفردى(المجموعة التجريبية الأولى) في تنمية الدافعية للانجاز الدراسى ومهارات البحث عبر شبكة الإنترنت مقارنة بأسلوب التعلم الذاتى(المجموعة التجريبية الثانية) عبر بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب ٢.٠ لدي عينة البحث من التلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيلى.

Effectiveness of Learning Environment based on Web 2.0 Tools in develop scholastic achievement motivation for a sample of Gifted-Underachievers Pupils based on multiple intelligences Theory

Dr. Amr mohammed mohammed ahmed Dr. Ahmed Hasan Mohammed El-laithy

Abstract

The main objective of the research is Detecting Effectiveness of Learning Environment based on Web 2.0 Tools in develop scholastic achievement motivation and Cognitive achievement for a sample of Gifted-Underachievers Pupils based on multiple intelligences Theory, by using Individual learning style and self learning style in Learning Environment based on Web 2.0 Tools.The survey sample consist of (315) from Gifted-Underachievers Pupils in preparing stage , and Experimental sample Consisted of (17) Pupils , in two groups one of them is first experimental group (9) Pupils and other second experimental group (8) Pupils , results show the effectiveness of the use of individual learning style in development scholastic achievement motivation and Cognitive achievement.

- **المقدمة** :

يشهد العالم الأن ثورة معرفية وتكنولوجية غير مسبوقة، الأمر الذى يفرض على كافة التنظيمات والمؤسسات مراجعة أهدافها، وآليات عملها، والتعليم شأنه شأن أى نشاط إنسانى يتطور في أهدافه ومضمونه ، وتقنياته مؤثرا ومتأثرا في هذا بالجوانب الثقافية، والإجتماعية، والإقتصادية ، حتى يتمكن من تعليم وتربية الفئات المختلفة من التلاميذ ولاسيما الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى هذه الفئة التى تعانى من ثنائية الموهبة والتفريط التحصيلى فى آن واحد." [1]

[1] اتبع الباحثان فى نظام التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس 6th ed من نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA Style

وقد تطور التعليم والتعلم الإلكترونى خلال العقد الماضي تطوراً كبيراً، خاصة فى أنظمة التعليم من بعد، والتى يقدم من خلالها مقررات قائمة على المراسلة" Based on Correspondenc" إلى البيئات التعليمية القائمة على الإنترنت "Web-Based".

ويعد التعليم الالكترونى من أقوى نظم التعليم عن بعد وأفضلها، حيث أنه - على الأقل - أكثر مرونة في الزمان والمكان، وذلك بخلاف التعليم التقليدي، فقد أصبح الدخول إلى الإنترنت أمرا طبيعيا في معظم الدول حيث أشارت صحيفة وول ستريت"The Wall Street Journal" في عددها الصادر في(٤ فبراير٢٠٠٢) أن حوالي(٥٤٪) من كبار السن في الولايات المتحدة يستخدمون شبكة الإنترنت بصورة منتظمة، هذا مقابل(٩٠٪) للفئة العمرية من سن(١٥:١٧ سنة)(Terry , 2004,p. 21).

ويمكن النظر إلى التعليم الإلكترونى على أنه مدخل تجديدي لتوصيل التعليم إلى المتعلمين المتواجدين فى أماكن بعيدة بواسطة شبكة الإنترنت، فهو عبارة عن استخدام شبكة الإنترنت للحصول على مواد التعلم، والتفاعل مع المحتوى والمعلم والزملاء.

وفي هذ الإطار قام "أس أر هلتز S.R. Hiltz "(2000) بدراسات عدة للتوصل إلى فاعلية استخدام التعلم من خلال شبكة الإنترنت باستخدام مبدأ (تعلم في أى وقت/ فى أى مكان) مقابل التعلم داخل الفصول التقليدية، وكذلك التعلم في مجموعات مقابل التعلم الفردي باستخدام شبكة الإنترنت وقد هدف لتحديد الملامح العامة التي تشكل التفاعل المباشر بين المتعلمين، وتحت أى ظروف تكون المقررات المقدمة من خلال التعليم غير المتزامن أكثر فاعلية. وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى فاعلية استخدام التعلم المبني على الويب وأن شبكة الإنترنت تتيح لكل متعلم الفرصة فى أن يتعلم وفق قدراته وإمكاناته فى أى وقت وفى أى مكان (S.R. Hiltz, 2000,p. 26- 32).

وشهدت السنوات الأخيرة ظهور مفاهيم حديثة في التعلم المبني على الويب؛ من خلال تطور برمجياته وأنظمته فيما أطلق عليه الجيل الثاني للويب، والذي تحول من كونه وسيط اتصال يتم من خلاله بث المعلومات واستهلاكها إلى كونه منصة يتم فيها إنتاج المحتوى، وتشارك البيانات، وإعادة دمج المعلومات، وإعادة تصميمها. والذي نقل المستخدم من متلق غير متفاعل إلى مستخدم فعّال ومشارك في الخدمات والتطبيقات، ومن التّركيز على المحتويات مسبقة الإعداد إلى وسائل تفاعلية يتم إنتاجها عن طريق المتعلم، يتشارك فيها مع المتعلمين.

ويعرفه "دونز Downes" (٢٠٠٦) الجيل الثاني للويب بأنة حزم صغيرة من المعلومات عبر الشبكات وترتبط مع بعضها بطريقة مرنة تدمج أدوات منفصلة لتكامل بعضها مثل محررات الويب التشاركية"wikis" والمدونات "blogs"، وهي تعتمد على أدوات من برامج الإنترنت الإجتماعية التي تدعم تكوين مجتمعات التعلم عبر الشبكات(Downes, Stephen ,2006,p.8). وقد أدى ظهور ما يسمى بالجيل الثاني من التعلم الإلكترونى "e-Learning 2.0"

والذي يهتم بتوظيف البرامج الإجتماعية مثل المدونات Blogs والويكي Wikis وغيرها في العملية التعليمية.

واكدت "جهاد عبد الله ٢٠٠٢" على أن من أهم العوامل التربوية التي ترسخها شبكة الانترنت هو تنميه مهارات الإطلاع والتعلم الذاتي بشكل مكثف، وعند التطبيق العملي نجد أن شبكة الانترنت بدأت في صياغه شكل جديد للتعليم والتعلم الاستكشافي المفتوح، وبشكل يتجاوز المفهوم العام للتعليم الصفي التقليدي، والتعليم من بعد (جهاد عبد الله، ٢٠٠٢، ص. ١٨٥)

- **مشكلة البحث**:

تتضح مشكلة البحث فى المشكلات التى يواجهها الأطفال الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ، والتى تحول دون الاستفادة من امكاناتهم العقلية واستعدادتهم الكامنة فى تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز التحصيلى ، خاصة وأن هذه الفئة من الأطفال يتناقض مستوى استعداداتهم وإمكاناتهم العقلية الحقيقية العالية مع مستواهم التحصيلى ، حيث تتأثر هذه الفئة بالعديد من العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية التى تعوقهم عن تحويل استعدادتهم العقلية التى تظهر فى المواقف الاجتماعية اليومية الى أداء دراسى مرتفع ، ومن أهم هذه العوامل فقدان الدافعية للانجاز والتحدى ومستوى الطموح اللازم ، ضغوط الأقران والأسرة ، عدم الحصول على التشجيع والعناية من المعلمين ، الخوف الشديد من الفشل وتدنى تقدير الذات أو مفهوم الذات السلبى ، وكما تفتد هذه الفئة للمناخ الأسرى السوى الداعم لتحصيلهم الدراسى، بالاضافة إلى عدم إشباع احتياجاتهم العاطفية والنفسية والعقلية سواء فى المنزل أو المدرسة.

كل هذا يعوق دون تحقيق التفوق المدرسى لهذه الفئة من الاطفال الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى مما يجعل هناك أهمية خاصة لتوجيه برامج ارشادية لهم لمساعدتهم على التفكير بإيجابية وتنمية تقدير الذات لديهم وذلك من خلال برنامج الارشاد المعرفى السلوكى الذى يتضمن العديد من الفنيات التى تسهم فى تغير المفاهيم السلبية لدى هذه الفئة من الاطفال بمفاهيم أخرى إيجابية تشكل وتوجه سلوكهم على نحوايجابى تجاه التحصيل والاستذكار وتحديد هدف وتكوين فكرة الطموح الشخصى لديهم منذ الصغر.

فلقد أوضح فتحي الزيات (٢٠٠٢،ص.٣١) أن عدم الكشف المبكر للموهوبين ذوي التفريط التحصيلي يترتب عليه مشكلات سلوكية معرفية ونفسية واجتماعية وانفعالية ودفاعية تترك بصمات على شخصيات هؤلاء التلاميذ كما ينعكس بدوره على المحيطين بهم والمتعاملين معهم من أفراد المدرسة والأسرة والمجتمع عموما .

وتتعدد أساليب وأدوات الكشف عن فئة الأطفال الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى وذلك من خلال (١) اختبارات الذكاء العام الفردية والجماعية، (٢) الاختبارات التحصيلية التى تظهر التباعد بين الموهبة الكامنة والمستوى التحصيلى، (٣) استطلاع رأى المدرسين عن أداء التلاميذ، (٤) إجراء المقابلات مع التلاميذ وأولياء الأمور.

ومع تطور شبكة الإنترنت وانتشار خدمة الوصول للإنترنت السريعة عبر خطوط المشتركين الرقمية عالية السرعة (DSL)، ومع استخدام "الجيل الثاني من الويب Web 2.0 "، والذي يندرج تحت مظلته البرامج الاجتماعية مثل المدونات (Blogs) والويكي (Wikis) وغيرها؛ تغير مفهوم التعليم الإلكتروني وطرق عرضه والتفاعل معه ليشمل جوانب أكثر تفاعلية وتخصصية؛ حيث أثرت هذه التغيرات الحديثة في الويب فينا نحن الأفراد وفي طريقة تعلمنا وتعاملنا مع من حولنا، وبدأنا نشهد تبني فلسفات عدة منها التعبير الحر والتعاون البناء وغيرها من إرهاصات الجيل الثاني من الويب، لذا فقد اهتم كثير من التربويين بالبحث بصفة مستمرة عن أفضل الطرائق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتكنولوجيا التعليم قادرة على توفير مثل هذه البيئات التعليمية الثرية، التى تسمح للمتعلمين بالعمل في مشروعات تعاونية لتطوير معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الإتصال بزملائهم وخبراء لهم نفس الإهتمامات، حيث يقع على المتعلمين مسئولية البحث عن المعلومات وصياغتها، مما يُنمي مهارات التفكير لديهم. "وبيئات التعلم الشخصية Personal Learning Environments" توفر هذه الإمكانيات، والتى تتيح بناء عوالم تعليمية خاصة بالمتعلم في سبيل تحسين مهاراته ومعلوماته. فمنذ أن أشار إليها أوليفير، وليبر Olivier and Liber (2001)؛ توجه عدد من الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم إلى محاولة تقنين هذا المفهوم والخروج بتعريف وتصور واضح له. وهذا ماحدث في عام 2004م فقد إنتشر مفهوم بيئات التعلم الشخصية بكثرة بين مجموعة أكبر من المهتمين في تقنيات التعليم والعامة من الناس. ولا يوجد تعريف محدد لبيئات التعلم الشخصية. فقد عرفها ستيفن داونز "بأنها أداة تُمكن المتعلم (أو أي شخص) في الإنخراط في بيئة موزعة تتكون من شبكة من الأشخاص والخدمات والموارد" (Olivier& Liber, 2001, P. 56).أى أنها تجميع عدد من الخدمات المتفرقةٍ والمنوعة بمختلف سياقها لخدمة جانب تعليمي أو أكثر، فهى ليست برنامجا يمكن تركيبها بل هي مفهوم لدمج مجموعة من الخدمات المتفرقة التي يمكن تنظيمها وترتيبها وإضافتها وتعديلها حسب رغبات المتعلم . وتهدف هذه البيئات إلى مساعدة المتعلمين على ضبط وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم، وتقديم الدعم لهم عن طريق، تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم، إدارة عملية التعلم، إدارة المحتوى والعملية على حد سواء والتواصل مع الآخرين في عملية التعلم وبالتالي تحقيق أهداف التعلم(Cavus& Kanbul, 2010, PP. (5824- 5825، كما تساعد المتعلم على إنتاج واستخدام الموارد التعليمية حسب الحاجة؛ وبذلك، يمكن لكل متعلم أن يحصل على المحتوى المخصص له. كما أن هذه البيئات تحث على تبادل المحتوى والتشاركية فيه. ويمكن لأي شخص أن ينشئ بيئة التعلم الخاصة به بعدة طرائق إما باستخدام برامج مخصصة أو مواقع متخصصة على الويب؛ شريطة أن يكون المتعلم على دراية تامة باحتياجاته التعليمية بحيث يستطيع أن يستخلص الموارد المفيدة من غيرها(Iqbal, Kankaanranta&)(Cavus & Kanbul, 2010, PP. 5824- 5825) (Usluel& Mazmana, 2009, PP.4562- (Neittaanmäki, 2010, 469- 470 .4568) &

كما يتطلب تطوير بيئات التعلم الشخصية إلى أربعة أدوات أساسية تساهم في بنائها؛ أدوات تساعد في تكوين المحتوى التعليمي؛ ومن الأدوات التي تساعد وتدخل في بناء محتوى بيئات التعلم الشخصية مايلى، مواقع الروابط الاجتماعية، ومواقع الصور، ومواقع الفيديو، والمدونات والويكي وغيره، أدوات تساعد في التواصل؛ وتأتي مكملة لوظيفة البريد الإلكتروني مثل خدمة "تويتر Twitter"، أدوات تساعد في التشبيك الإجتماعي؛ وهي خدمات تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض لتبادل الخبرات والمعلومات (من أمثلة هذه الأدوات موقع "فيس بوك Face book" وموقع "ماي سبيس My Space")، أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة؛ مثل إستخدام خلاصات المواقع وإستخدام الوسوم (Tags) لتوصيف المصادر المختلفة. وهذا ما نادى به روبرتس وآخرون Roberts and et al. (2010) بضرورة أن تتضمن بيئات التعلم الشخصية أدوات تُزيد من قدرة المتعلمين على التلاحم التام معها لتتيح لهم قدر كبير من الإنفتاح فى إستخدامها بالتوازى جنبا إلى جنب مع التشاركية فيها وذلك إبان تطبيق برنامج "المؤهل التعليمى في محو الأمية للبالغين The Teaching Qualification in Adult Literacy (TQAL" فى اسكتلندا والذى اقترن بدمج بيئات التعلم الشخصية "PLE" بتلك الأدوات لمعرفة مدى كفاءة تلك البيئات فى تحقيق تلك التشاركية (Roberts& et al., 2010).

كما يتفق فى ذلك كل من هيرناندیه سيرانو، سانشيه ومينوز رودريجو Hernández-Serrano, Sánchez and Muñoz-Rodríguez (2009) حيث أشاروا إلى ضرورة تضمين أدوات تتيح المشاركة الاجتماعية داخل بيئات التعلم الشخصية لتحقيق التفاعل الاجتماعى البناء بين الأفراد الذين يتعاملون من خلالها (Hernández-Serrano, Sánchez& Muñoz-Rodríguez, 2009, P. 230)، تُؤكد على ذلك جروسك Grosseck (2009) حيث نادت بضرورة تضمين بيئات التعلم الشخصية كأحدث المستجدات فى نظم إدارة التعلم الإليكترونى فى مراحل التعليم المتوسط المختلفة بعد ما قامت بعرض أهم أدوات الويب 2.0 والتى يتم تضمينها داخل تلك البيئات من حيث مدى استخدام هذه الأدوات وطبيعة استخدامها لدى كل من المعلمون والتلاميذ؛ حيث تضمن ذلك العرض كل من الأدوات التالية، (المدونات Blogs، المدونات المتخصصة Micro blog، الويكى Wiki، الصور والمشاركة فى عرض الشرائح Photo/ Slides Sharing، الفيديو التشاركى Video Sharing، الروابط الخاصة بالمحتوى content Syndication of through RSS، قوائم العناوين الاجتماعية Social Book marking، الشبكات الاجتماعية Social Networking)، والتى خلصت إلى مجموعة من المميزات تدعونا إلى تعزيز إستخدام بيئات التعلم الشخصية PLE بشكل أوسع فى مراحلة التعليم الاعدادى؛ والتى كان منها ما يلى، قلة تكاليف البيئة، لأنها تعتمد فى الأساس على توافر جهاز كمبيوتر ووصلة إنترنت ومستعرض للدخول والتعامل مع الشبكة، مرنة، حيث يختار المتعلم الأداة والوسيلة التى يريد التعلم من خلالها، سهولة وسرعة الوصول إلى المعلومات وقتما وأينما تطلب الأمر، أيضا تكاملية وتنوع أدوات التعلم داخل البيئة الواحدة، المشاركة المعلوماتية على نطاق واسع من خلال إستخدام البرامج الاجتماعية، مشاركة الخبرات المتراكمة والناتجة عن إستخدام أدوات مثل، الويكى wiki،

المدونات blogs، المدونات المتخصصة micro blogs، الفليكر flicker، اليوتيوب you tube، هذا بالإضافة إلى التوافق مع عناصر ومجالات الحقل التربوى الحالية، كما أنه لا يستدعى التعامل معها الحاجة إلى مستوى عالى من المهارة فى التعامل مع شبكة الإنترنت؛ بل يُكتفى بالمهارات الدنيا أو الأساسية فقط، الثقة في الإستخدام المستمر لفترات زمنية طويلة، هذا بالإضافة إلى أنها لا تحتاج إلى الكثير من بذل الجهد فى البحث عن المعلومات وذلك لتوافر خدمات الـ RSS بها والتى تُغنى عن ذلك، كما أنها لا تلتزم بقيود أو خطوات محددة فى إستخدامها، مع تنوع الممارسات التعليمية داخلها نتيجة للتنوع التكنولوجى (وذلك لوجود أدوات متعددة بها) داخل تلك البيئات، إمكانية إختبار الممارسات التعليمية الحالية، بدون حدوث تغييرات جذرية في طريقة العمل القائمة، كما أن التركيز الأساسى بها يتمحور حول الإبداع التعليمي، وليس على التقنية بحد ذاتها، وتخليق المحتوى ووضعه فى صورة رقمية (خاصة الوسائط media، البث الإذاعى podcasting وبث الفيديو video casting)، مع إتاحة الفرصة للمتعلم بالتعديل فيه (Grosseck, 2009: PP. 478- 482) . كما يتفق معها فى ذلك كل من بنجازى وآخرون (2010) Benghazi and et al. ، بيك وميلر Peck and Miller (2010)، وسميث وبيك Smith and Peck (2010) (Benghazi& et al., 2010, PP. 3323- 3319), (Peck&Miller, 2010, PP. 4571– 4575)& (Smith& Peck, 2010, PP. 4800– 4804). لذا فقد اختار الباحثان التطبيق على تلاميذ المرحلة الاعدادية. وهناك مميزات لكل من أسلوبى التعلم الفردى والذاتى عند توظيفهما بين المتعلمين فى بيئات التعلم منها،

- أشار همفريز وآخرون (1992) Humphreys and et al.، كما ذكرتة أسماء عبد العال (١٩٩٨) أن أسلوب التعلم الفردى والذاتى يُزيدا من تحصيل التلاميذ وإحتفاظهم بالمعلومات وإتقانهم لها، كما يُزيدا من الرغبة فى التعلم ويُولدا اتجاهات إيجابية نحو التعلم، هذا بجانب الإهتمام بالأقران وبالمادة الدراسية والشعور بالثقة المتبادلة والدافعية لإنجاز الأهداف المشتركة والمثابرة فى بذل الجهد (أسماء عبد العال الجابرى، محمد مصطفى الديب، ١٩٩٨، ص. ٤٥).
- أن التعلم الفردى والذاتى يصححا الأخطاء الاجتماعية التى يُحدثها التعليم المفرد من إنغلاق على الذات، وأنانية وحب نفس، والتضحية بالمصالح العامة فى سبيل المصلحة الفردية (محمد عبد الوهاب محمد عبد الله، ١٩٩٠، ص. ٣٢).
- أن فاعلية كل من التعلم الفردى والذاتى داخل بيئة التعلم لا تقتصر فقط على إسهامهما فى رفع المستوى التحصيلى للمتعلمين بل فى زيادةٍ التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين المتعلمين نتيجة للعمل المشترك فضلا عن تنمية الاتجاهات الموجبة نحو التعلم. وهذا ما تؤكده دراسة كل من؛ عبد الله آل محيا (٢٠٠٨) والتى هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام الجيل الثانى للتعلم الإلكترونى على مهارات التعليم التعاونى لدى طلاب كلية المعلمين فى أبها (عبدالله بن يحيى حسن آل محيا، ٢٠٠٨)، وأيضا دراسة أحمد على حسين الجمل، أحمد مصطفى كامل عصر (٢٠٠٧) التى أشارت إلى توظيف

البرامج الاجتماعية فى تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم فى مشروعات التخرج؛ حيث أكدت النتائج على أثر تلك البرامج الاجتماعية فى إكساب التلاميذ معارف ومهارات مشروع التخرج (أحمد على حسين الجمل، أحمد مصطفى كامل عصر، ١٩٩٧، ص. ٢٢).

ومن العرض السابق تتضح مشكلة البحث في القيمة التربوية لتوظيف أسلوبى التعلم الفردى والذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى .

- **أسئلة البحث**:

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتى،

ما فاعلية توظيف أسلوبى التعلم الفردى والذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية،

- ما فاعلية توظيف أسلوب التعلم الفردى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ؟
- ما فاعلية توظيف أسلوب التعلم الذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى؟

- **أهداف البحث**:

التعرف على:

- التحقق من فاعلية أسلوب التعلم الفردى لدى المجموعة التجريبية الأولى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية التحصيل المعرفى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- التحقق من فاعلية أسلوب التعلم الذاتى لدى المجموعة التجريبية الثانية فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية التحصيل المعرفى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى"التعلم الفردى" والثانية" التعلم الذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى التحصيل المعرفى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- التحقق من فاعلية أسلوب التعلم الفردى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- التحقق من فاعلية أسلوب التعلم الذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.

- الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين الأولى"التعلم الفردى" والثانية" التعلم الذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.

- **أهمية البحث: يستمد البحث أهمية مما يلى:**

- يستمد البحث أهميته من انتمائه لفئة البحوث التدخلية من خلال توظيف أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لعينة من الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- كما يستمد البحث أهميته من ندرة البحوث فى البيئة العربية . فى حدود علم الباحثان . التى تناولت الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى أو متدنى التحصيل الذين لديهم تناقض بين مستوى أدائهم التحصيلى المدرسى- كما يقاس بالاختبارات التحصيلية- بشكل ملحوظ مع مستوى قدراتهم العقلية كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة.
- توفير معايير جيدة لتصميم وتطوير بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب وفق أساليب التعليم (الفردى، الذاتى)، والتى من الممكن أن يستفيد منها مصممو المواقع التعليمية.
- تقدم للمؤسسات التعليمية، والقائمين على المناهج استراتيجية بديلة لمواصلة العملية التعليمية ؛ لمواكبة التحديات المتزايدة الناجمة عن التطورات والتحولات العلمية، والتكنولوجية، والإقتصادية المتسارعة التى يشهدها العالم.
- تطوير نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الإنترنت لتوفير بيئة تعلم شخصية قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب من شأنها تسهيل مهمة عضو هيئة التدريس عند طرح مقرره على الخط المباشر والعمل على زيادة التفاعل بينة وبين طلابه، وذلك وفق كل من استراتيجيات التعليم؛ التشاركى، التعاونى، التشاركى/ التعاونى.
- تقديم منهج إجرائى لتطوير نظم التعلم عبر الشبكات باستخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب وفق استراتيجيات التعليم المقترحة.
- توجيه أنظار أخصائي تكنولوجيا التعليم والمتخصصين التربويين والعلميين بتوظيف أدوات الجيل الثانى بشكل عام وبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب بشكل خاص لما لها من دور كبير وهام في إثراء مهاراته وتنمية قدراته على التفكير الإبتكارى والإرتقاء به معرفيا ومهاريا ووجدانيا.
- إثراء مجال تصميم وإنتاج وإستخدام بيئات التعلم عبر الشبكات.

- **فروض البحث:**

يسعى البحث الحالى إلى التحقق من الفروض الآتية:

- **أولا فروض المرتبطة باختبار التحصيل المعرفى:**

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الذاتى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.
- بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى اختبار التحصيل المعرفى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردى).

- **ثانياً فروق مرتبطة بدافعية الإنجاز المدرسى**:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الذاتى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.
- بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى مقياس الدافعية لتنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردى).

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- تم الإطلاع على نتائج الامتحانات لعينة مسحية مكونة من (٣١٥) طالب بالصف الثانى الإعدادى ببعض المدارس الحكومية التابعة لادارة حدائق القبة التعليمية.

جدول (١): توزيع العينة المسحية على بعض المدارس الحكومية

المدرسة	مدرسة النقراشى الاعدادية بنين	مدرسة إسكان ناصر الأعدادية بنين	مدرسة حدائق القبة الاعدادية بنات	مدرسة النصر الاعدادية بنات	العينة الكلية
	٨٧	٨٣	٧٦	٦٩	٣١٥

- مراجعة السجلات المدرسية لطلاب العينة وتحديد أقل (٠.٢٧٪) من أفراد العينة فى التحصيل الدراسى ووصل عددهم إلى (٨٥) طالبا.
- تم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة ، وتم التوصل لعدد (٢٧) من أكثر التلاميذ ارتفاعا فى الذكاءات المتعددة ولديهم تفريط تحصيلى، وقد اختار الباحثين (١٧) تلميذا وهم الذين وافقوا على المشاركة فى الدراسة.
- تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وهى المجموعة التجريبية الأولى التعلم الفردى وعددها (٩) طلاب، المجموعة التجريبية الثانية التعلم الذاتى وعددها (٨) طلاب ا

- **منهج البحث**:

يُعد البحث الحالي من البحوث التي تستهدف تقديم معالجتين مختلفتين لمهام تعليمية محددة، واختبار الأثر الناتج عن توظيف هذه المعالجات التجريبية لذا يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لذا ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث التي تستهدف دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات وإختبارها، ويُعد المنهج شبه التجريبي أكثر مناهج البحث مناسبة لتحقيق هذا الغرض، حيث أنه يعتمد على التجريب الميداني وليس التجريب المعملي الخاضع للضبط التام للمتغيرات (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص. ٣٠٩).

- **متغيرات البحث**:

١- **المتغير المستقل**:**أساليب التعلم وهي** :

- أسلوب التعلم الفردى.
- أسلوب التعلم الذاتى.

٢-**المتغيرات التابعة**:

- اختبار تحصيلى للجانب المعرفى.
- دافعية الإنجاز الدراسى.

- **التصميم التجريبي**،

فى ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي ومستوياته، تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعات التجريبية "Experimental Group Pre-Test – Post – Test Two Groups Design"، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث.

جدول(٢): التصميم التجريبي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين.

المجموعات	القياس القبلى	المعالجة التجريبية	القياس البعدى
المجموعة التجريبية الأولى (مج١).	- اختبار التحصيل المعرفى - مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين	بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى بأسلوب التعلم الفردى. (شبكة ويب اجتماعية متضمنة بداخلها ملف انجاز وبيئة تعلم شخصية)	- اختبار التحصيل المعرفى - مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين
المجموعة التجريبية الثانية (مج٢).	- اختبار التحصيل المعرفى - مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين	بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى بأسلوب التعلم الذاتى. (شبكة ويب اجتماعية متضمنة بداخلها ملف انجاز وبيئة تعلم شخصية)	اختبار التحصيل المعرفى - مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين

- **الأساليب الاحصائية**،

- اختبار مان وتنى (Mann-Whitney(U-test
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test

- **أدوات القياس**:

- مقياس قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد عادل عبد الله محمد
- مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين إعداد فاروق عبد الفتاح
- اختبار التحصيل المعرفى إعداد الباحثان

- مستوى التحصيل الدراسى السجلات المدرسية للطلاب.

- **١-خطوات البحث**:

للقيام بإجراءات البحث استعان الباحثان بنموذج التصميم التعليمى لمحمد عطية خميس (٢٠٠٧) وفق الخطوات التالية:

- **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل**:
  - تحليل المشكلة وتقدير الحاجات.
  - اختيار الحلول ونوعية البرامج المناسبة.
  - تحليل المهمات و/ أو المحتوى التعليمى.
  - تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلى.
  - تحليل التكلفة والعائد.
  - تحليل الموارد والقيود.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التصميم**:
  - تصميم الأهداف التعليمية.
  - تصميم أدوات القياس محكية المرجع.
  - تصميم المحتوى.
  - تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم.
  - تصميم استراتيجيات التفاعلية والتحكم.
  - تصميم استراتيجية التعليم العامة.
  - اختيار الوسائط المتعددة.
  - تحديد مواصفات الوسائط ومعاييرها.
  - تصميم خرائط المسارات.
  - تصميم لوحات الأحداث وواجهات التفاعل.
  - تصميم السيناريوهات.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير**:
  - التخطيط والتحضير للإنتاج.
  - الحصول على الوسائط القمية، وانتاج الجديد.
  - تجميع الوسائط وإخراج النسخة الأولية للبرنامج.
  - التقويم البنائى للنسخة الأولية.
  - تعديل النسخ الأولية والإخراج النهائى للبرنامج.
  - إعداد دليل الإستخدام والمواد المساعدة المطلوبة.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم النهائى**:
  - تحديد التصميم التجريبى المناسب.
  - تحضير البرنامج وملحقاته وأدوات القياس.
  - التعليمات والتطبيق القبلى للأدوات.
  - تجريب البرنامج فى مواقف تعليمية حقيقية.
  - التطبيق البعدى للأدوات.
  - رصد النتائج ومعالجتها احصائياً.
  - تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

- **مصطلحات البحث:**

١-بيئة التعلم القائم على أدوات الجيل الثانى من الويب:

تعد شبكة الويب العالمية من الخدمات الإبداعية لشبكة الانترنت العالمية وتمثل شبكة الويب مبادرة استرجاع الوسائل أو الوسائط المتعددة الفائقة التشعب ، وتقدم شبكةٍ الويب لمستخدميها أدوات اتصال لمواد عديدة من المواد المختلفة المتكاملة معاً مثل النصوص، الرسومات، الأحداث ، الفيديو(محمد الهادي ، ٢٠٠٥ ،ص. ١٤٣- ١٤٤).

أما الجيل الثاني من الويب هو مصطلح يصف الجيل الثاني من تطور تقنيات الانترنت والتي تسمح للأفراد بالتغير أو التأثير في محتوى شبكة الويب ، وضع المستخدم للمحتوى الاجتماعية Social networksعبر الويب، والتى صممت لأغراض متعددة كتيسير العلاقات، بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب، ومن النماذج التطبيقية للجيل الثاني من الويب الشبكات الاجتماعية (Gardner, J.2008,p.81-92).

٢-الدافعية للإنجاز الدراسى scholastic achievement motivation

تعد الدافعية هى المحرك الأساسى للسلوك الانسانى وهى مفهوم محورى فى علم النفس يرتبط بالسلوك وسمات الشخصية والقدرات العقلية ، والانجاز يعنى ما يحقق الفرد من نجاح فى مجال معين فى النواحى الاجتماعية ، المهنية الدراسية ، وبالتالى فإن دافعية التلميذ إلى تحقيق مستوى تحصيلى مرتفع يطلق عليها دافعية الانجاز الدراسى.

ويقسم الطلاب من ناحية قدراتهم وامكانياتهم وانجازهم إلى ثلاثة مستويات لكل مستوى من هذه المستويات خصائصه ، حيث يوجد المتفوقين فى انجازهم والمتوسطون ومتدنو الانجاز ، ويقع على المعلم مسئولية رعاية وتنمية هذه الفئات المتباينة.

يعرف فرج عبد القادر طه(٢٠٠٩) فى موسوعة علم النفس والتحليل النفسى الدافعية للانجاز بأنها" الدافع النفسى المتمثل فى رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسى، بحيث يؤدى هذا الميل إلى بذل المزيد من الجهد ، وقضاء الكثير من الوقت المثمر فى عملية التحصيل الدراسى ، ليحصل بذلك على أعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات ونسب ممتازة" (فرج عبد القادر طه ، ٢٠٠٩،ص. ٥٢١).

٣-الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى Gifted- Underachievers

ارتبط مصطلح الموهبة Giftedness فى بادىء الأمر بالإستعدادات العالية التى تؤهل الفرد للتفوق فى مجالات خاصة أو نشاطات غير أكاديمية كالفنون والقيادة الاجتماعية ، والموسيقى والتمثيل والأدب ، وغيرها من المجالات والنشاطات التى كان أنها فطرية أو وراثية التكوين ، كما لا ترتبط بذكاء الفرد ، وقد تبدلت هذه النظرة شيئاً فشيئاً مع اتساع نطاق معلوماتنا عن التكوين العقلى للفرد ، وما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن المواهب لاتقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب وإنما تشمل المجالات

الأكاديمية و غير الأكاديمية ، وأن الذكاء عامل أساسى فى تكوين جميع المواهب (عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥،ص. ٧٣).

كما أن الأطفال الموهوبين عادة ما يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين وبشكل مختلف وكثيرا ما يوجد هؤلاء الأطفال الموهوبين فى فصول دراسية للعاديين ولايتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم الرائع والسريع فى التعلم ، ومن هنا تنبع مشكلة تدنى التحصيل لدى بعضهم لأنهم يشعرون بالملل من بطء عمليات التدريس وكذلك مع وجود بعض الأسباب الشخصية كتدنى تقدير الذات واللامبالاة نحو المدرسة ، سرعة الملل ، الضبط الشخصى المتدنى فى حياتهم ، والاحباط وسيطرة الأفكار السلبية(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠،ص. ٢٧٧).

وعادة ما يكون أداؤهم الدراسى دون المتوقع ومتناقض مع قدرتهم العقلية العامة ، وهذا التناقض لا يرجع لنقص الفرص التعليمية فى هذا المجال الدراسى أو إلى اضطرابات صحية أخرى ، نظرا لأن الموهوبين أكاديميا على الرغم من إستعداداتهم العقلية إلا انهم يظهورن قدرة أكاديمية منخفضة(مراد على ، ٢٠٠٨، ص. ٢٠٨).

وقد عرف الباحثان التلميذ الموهوب ذو التفريط التحصيلى بأنه" التلميذ الذين يظهر تناقضا ملحوظا بين مستواه التحصيلى . كما يقاس بالاختبارات التحصيلية . وبين استعداداته العقلية . كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة . بحيث يحقق مستوى تحصيلى منخفض لا يتلائم مع قدراته العقلية المرتفعة التى يستدل عليها من خلال نسبة الذكاء مما يعكس سوء استخدام وتوظيف الطاقات والاستعدادات الشخصية فى الوصول إلى مستوى تحصيلى مرتفع".

- **أولاً. الإطار النظري للبحث** :

وسوف يتم تناول الإطار النظرى من خلال المحاور التالية،

- المحور الاول : الجيل الثانى للويب.
- المحور الثانى : أسلوبى التعلم(الفردى- الذاتى).
- المحور الثالث : الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.
- المحور الرابع : الدافعية للإنجاز الدراسى

- **المحور الاول: الجيل الثانى للويب** Web2

عرف المجلس القومي المصري للتعليم الإلكترونى الجيل الثانى من التعلم الإلكترونى على أنه، "يهتم بدعم الجانب الإجتماعى للعملية التعليمية تعويضا للإنفصال المكاني بين المعلم والمتعلمين وذلك من خلال إستخدام البرامج الإجتماعية (البرامج التي تعزز الشراكة والتواصل بين المتعلمين) مثل المدونات والويكي وتشكيل مجتمعات من المتعلمين والبث الصوتي وبث الفيديو وشبكات الويب الإجتماعية، كما أن تبادل الروابط الخاصة بالويب من خلال برامج وضع العلامات على الروابط المهمة يساعد في تعرف المتعلم على الآخرين من ذوي الإهتمام المماثل، وتعرف على أنها الجيل الثانى من مواقع وخدمات الإنترنت ويطلق عليها" Internet-Based Software Programs" والتي عملت على تحويل الإنترنت إلى منصة تشغيل للعمل بدلا من كونها مواقع فقط

وتعتمد في تكوينها على شبكات الويب الإجتماعية"Social Network"، ومن مكوناتها المدونات"Blogs" والويكى "Wikis" اليوتيوب" YouTube" وأجاكس" Ajax" وهى الصفحات التي يستطيع زائر الموقع التعديل عليها أو المواقع التي تسمح لك بوضع مفضلتك على الإنترنت" Favorites " بحيث يسمح للآخرين الاطلاع عليها والبحث فيها مثل موقع" del.icio.us" أي تسمح للمستخدمين بالتفاعل فيما بينهم من خلالها(مصطفى جودت، ٢٠٠٨، ص ص. ١٥- ١٨).

كذلك يعرف جاردنر الجيل الثانى من الويب بأنه مصطلح يصف جيل ثانى من تطور تقنيات الإنترنت التي تسمح للأفراد بالتغيير أو التأثير في محتوى شبكة الويب ومن النماذج التطبيقية للجيل الثانى من الويب"المدونات، وتبادل الصور ومقاطع الفيديو،وشبكات الويب الإجتماعية"(Gardner, 2008, pp. 81-92)، وهنا تشير جروسك Grosseck (٢٠٠٩) إلي أن الجيل الثانى للويب يعتمد على عدد من الأدوات الرئيسة من أهمها الويكي"wiki"وشبكات الويب الإجتماعية " Social Network" والمفضلات الإجتماعية" Social Bookmarks" والمدوناتBlogs" والتي تتميز التفاعلية"interactive"والإتصال في وسط إفتراضي تشاركي"Virtual Collaborative"، والذي أطلق عليه الجيل الثانى للتعلم الإلكترونى وهو التعلم بشبكات الإنترنت الإجتماعية"Social Networks" والتي تتيح المشاركة في تحرير وتحديث المحتوى للصفحات بطرق عدة منها التعديل أو إدراج تعليق أو تحميل ملف وسائط من جهاز المستخدم إلى الخادم فالكل له إمكانية القراءة، وتحقق بيئة الجيل الثانى من التعليم الإلكترونى التشاركية بسهولة بإستخدام مواقع بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويبالتى تقوم على فاعلية الإتصال(Grosseck, 2009, p. 45).

وفي هذا الإطار يؤكد دونالد وآخرون(٢٠٠٧) أن فرص التفاعل والأنشطة الجماعية في بيئة التعلم الإلكترونى عبر الإنترنت تعتمد على نوع البرامج والنماذج المستخدمة في هذه البيئة، فبرامج النقاش تقدم فرصًا عديدة للتفاعل بين المعلم وطلابه، وتقدم فرصًا كثيرة للعمل الجماعي بين التلاميذ فيما بينهم(دونالد وميشيل و سيمون ، ٢٠٠٧ ،ص ص. ٢٨- ٤٣).

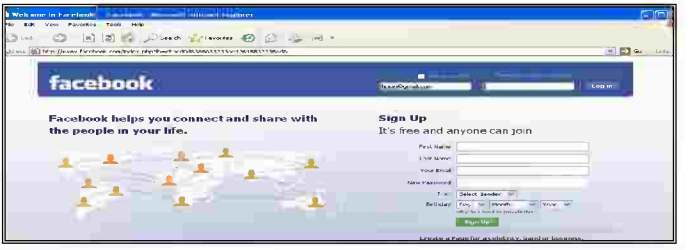
ويشير البحث الحالي أن فكرة الويب ٢.٠ تقوم في الأساس على ما يسمى الشبكة الإجتماعية "social network"، وتهدف بذلك إلى تحويل شبكة الإنترنت إلى شبكة إنسانية وأكثر تفاعل وديناميكية بينها وبين المستفيدين علاوة علي ذلك تحويل المستفيد من دور المستهلك إلى دور المنتج حيث أصبح المستفيد هو المسئول عن المحتوى، فالفكرة بشكل عام هي تركيز الويب ٢.٠ على المحتوى أو المضمون ومشاركة المستفيد في إنتاج المحتوى مما يشعر المستفيد بأن الشبكة تمثل له فرصة للإبداع قد لا يجدها في المجتمع الحقيقي وبذلك لن يكون التعديل مسؤولية صاحب الموقع إنما سيكون مسؤولية المستفيدين جميعًا اتجاة لأسلوب المشاركة في البيانات وتقاسم الموارد وتقوم الفكرة أيضا على ذكاء الموقع في معرفة اتجاهات واهتمامات زواره لكي يقدم لهم خدمات خاصة لهم فقط.

- **١/١ - خدمات الويب ٢,٠:**

يوجد مجموعة من الخدمات التى تقدمها تطبيقات الويب ٢,٠ من أهمها:

- **١/١/١-خدمات التشارك الإجتماعى:**

خدمات تقدم من خلال مواقع إجتماعية مخصصة للتعارف والصداقات على الإنترنت عن طريق مساحات مجانية يتيحها لمشتركيه فيستطيع المشترك إضافة صور وفيديو وإرسال رسائل إلى أصدقائة للتعارف، أي أن فكرة تقديم تلك الخدمة قائمة على شبكة علاقات إنسانية ومشاركة المستفيدين في المحتوى وهناك العديد من المواقع تقدم تلك الخدمة منها شبكة الفيس بوك "Face book". ورابط الموقع هو: http.:www.facebook.com//



شكل(١): واجهة موقع الفيس بوك FaceBook

- **١/١/٢-خدمات المفضلات الإجتماعية:**

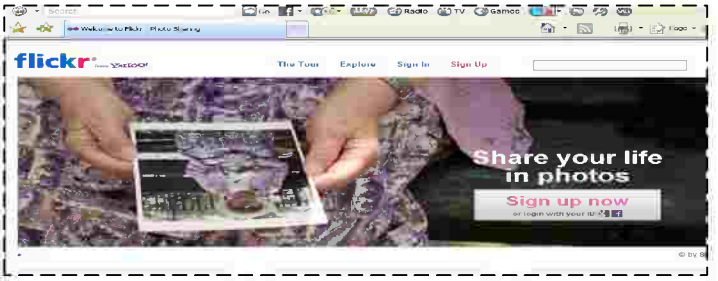
تتيح للمستفيد تجميع الروابط المفضلة لدية وتبادلها بينة وبين أصدقائة مثل موقع del.icio.us في عام (٢٠٠٣) كموقع مستقل وضم كأداة داخل موقع ياهو مرتبطة بالموقع الرئيس لها؛ وهو يتيح للمستخدمين المشاركة في روابط الموسيقي المفضلة لديهم والدخول لأكثر من (٥٠) مدونة "Blog" يمكنهم الإختيار بينها، ومن الأساليب الجميلة لسرد البطاقات في الموقع هي طريقة سحب البطاقات (Tags Clouds)، وهي عبارة عن سرد كلمات أهم البطاقات الموجودة في الموقع بمساحات مختلفة بحسب كثرة إستخدامها. فالكلمة المستخدمة أكثر تكون بمساحة أكبر من غيرها والعكس صحيح. وقد تستخدم الألوان للدلالة على ذلك أيضا، وهي خدمة مجانية مقدمة من ياهو،ورابط الموقع هو:. http،.com //del.icio.us

شكل(٢): وٍجهة الـ Delicious

- **١/١/٣-خدمات نشر الصور:**

خدمة تتيح للمستفيدين وضع الصور وتبادلها بين بعضهم البعض ومثال على ذلك موقع فليكر"flickr" ويعد هذا الموقع هو أكبر موقع للصور يعتمد

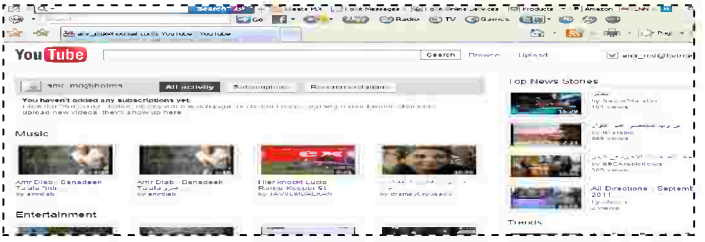
على المستفيد في محتواه ويحتوى على أكثر من (٢.٥) مليون صورة كلها تم وضعها من قبل المستفيدين من الموقع، ورابط الموقع هو: http.://www.flickr.com/



شكل(٣): واجهة الـ flickr

• **٤/١/١٠-خدمة نشر ملفات الفيديو:**

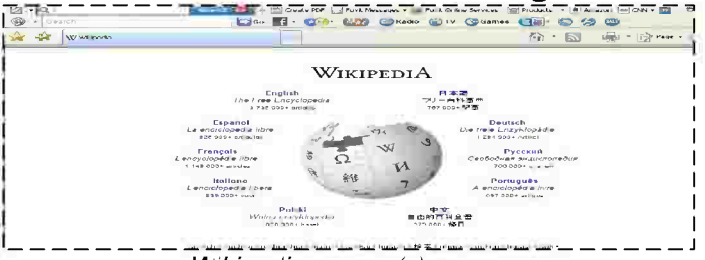
خدمة تجمع للفيديوهات التي يضعها المستفيدين بأنفسهم عن طريق التسجيل في الموقع ويعد موقع اليوتيوب "youtube" أكبر تجمع لتلك الفيديوهات حيث أطلق على هذا الموقع لفظ عملاق الفيديو حيث يحتوى على ملايين الفيديوهات من جميع أنحاء العالم عن طريق المستفيدين أيضا، ورابط الموقع هو، http.://www.youtube.com/



شكل(٤): واجهة الـ youtube

• **٥/١/١٠-خدمة النشر الحر للموضوعات:**

خدمة تمكن أي مستفيد يستطيع إضافة مقالة فيها أو التعديل على أية مقالة موجودة بالفعل وتلك الخدمة متمثلة فى الويكبيديا ويطلق عليها الموسوعة الحرة وهذا الموقع متاح بـ(٢٥٠) لغة وظهرت منة النسخة العربية في عام(٢٠٠٣)، ورابط الموقع هو: http.://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page



شكل(٥): واجهة الـ Wikipedia

• ٦/١/١٠-خدمات تصميم بيئات محاكية للواقع ثلاثية الأبعاد متمثلة فى موقع الحياة الثانية :Secondlife

وهو عبارة عن بيئة إفتراضية ثلاثية الأبعاد ظهرت في عام (٢٠٠٣)يحاكى المجتمع التقليدي الذي نعيش فيه ويستطيع فيه الشخص أن يعيش ويعمل ويتعرف على أصدقائه ويذهب إلى المكتبة (إفتراضية ولكن لهم مواقع ومكاتب على أرض الواقع) فهو يحاكى المجتمع الذي نعيش فيه تماما ويستطيع أن يشترى دكانا ويتاجر فيه ووصل عدد المشتركين فيه الآن إلى ملايين المشتركين، ورابط الموقع هو: http:.//www.secondlife.com

شكل(٦): وجهة الـ secondlife

والخلاصة أن كل هذه الخدمات إعتمدت على الشبكة الإنسانية، كما إعتمدت على المستفيد في محتواها مما يعكس معنى الويب ٢.٠ والمعنى الجديد لشبكة الإنترنت؛ أي أن فكرة الويب ٢.٠ تقوم في الأساس على ما يسمى الشبكة الإجتماعية" social network"،وتهدف بذلك إلى تحويل شبكة الإنترنت إلى شبكة إنسانية "Humainization"؛ أكثر تفاعل وديناميكية بينها وبين المستفيدين منها بل وتحويل المستفيد من دور المستهلك إلى دور المنتج، حيث أصبح المستفيد هو المسئول عن المحتوى.

فالفكرة بشكل عام هي تركيز الويب ٢.٠ على المحتوى ومشاركة المستفيد للمحتوى مما يشعر المستفيد بأن الشبكة تمثل له فرصة للإبداع قد لا يجدها في المجتمع الحقيقي وبذلك لن يكون التعديل مسؤولية صاحب الموقع إنما سيكون مسؤولية المستفيدين جميعا؛ وذلك تماشيا مع أسلوب المشاركة في البيانات وتقاسم الموارد.

وازدادت قوة التأثير التى تمارسها وسائل الإتصال وكفاءتها فى تنمية قدرات الإنسان وثقافته ومفاهيمه وتعديل نظرته للحياة باعتبارها من أهم المتغيرات التى تلعب دورا رئيسيا فى الحياة المعاصرة ورافدا مهما لفكر وثقافة الجماهير واصبحت المعلمة يجتمع فيها تعليم المهارات وتنمية القدرات فضلا عن أصول السلوك والفضائل والأخلاق كما أنها تعد من أهم مصادر الترويح والترفية للأفراد والجماهير ومنبرا للرأى العام يعكس اتجاهاته ورغباته وميوله ومن ثم كان لكل شبكة إجتماعية هدفها وتأثيرها على الأفراد.

- **المحور الثانى، أسلوبى التعلم(الفردى-الذاتى).**

١٠-أسلوب التعلم الفردى

- **تعريف التعلم الفردى:**

يشير محمد عطية خميس (٢٠٠٣) على أنة شكل من أشكال التعلم يقوم فية المتعلم بأنشطة وتكليفات تعليمية محددة معتمدا على نفسة بشكل مستقل حسب قدرته وسرعته الخاصه فى التعلم"(محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ص. ٣٧٧).

وعرفه بافلوف بأنه سلوك يتصل به الفرد نحو الأحسن ومن الداخل عند توفر الظروف الملائمة لأحداث هذا التغيير ويساعد ذلك الجهاز العصبى من حدوثه وقابليته للتشكل والتكوين، وعرفه كلا من(أحمد اللقانى وأحمد منصور) بأنه أسلوب يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوده الذاتي الفردى، الذي يتوافق مع سرعته ومقدرته الخاصة مستخدما فى ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية وأشرطة فيديو وبرامج تلفزيونيه ومسجلات وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والارتقاء لتحقيق أهداف تربويه منشودة للفرد (محمد جاسم محمد العبيدى، ٢٠٠٤، ص. ٣).

وعرفته سناء سليمان(٢٠٠٥) على أنه أسلوب يسمح للمتعلم بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها ، ويحقق ايجابيات كثيرة للمتعلمين أهمها إعتمادة على نفسه فى تنفيذ أنشطة التعلم وتحمل المسئولية (سناء سليمان، ٢٠٠٥،ص. ١٣٣).

ويعرفه عبد الله الموسى وأحمد المبارك(٢٠٠٥) بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يوجه اهتمامه للفرد مراعيًا احتياجاته وقدراته وسرعته الذاتيه وذلك بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول بالفرد إلى درجة عالية من الإتقان(عبد الله الموسى وأحمد المبارك، ٢٠٠٥، ص. ٦).

ويعرفة البحث الحالي بأنة عمليه إجرائية منظمة وهادفة ومقصودة يحاول المتعلم أن يكتسب بنفسه أكبر قدر من المعرفة والمبادىء والإتجاهات والمهارات والقيم مستخدمًا التكنولوجيا الحديثة سواء أكانت برامج أو وسائل أو أجهزة ومنها بيئات التعلم القائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.

- **خصائص التعلم الفردى:**

للتعلم الفردى خصائص فريدة والغرض الاساسي منه أن يشكل التدريس ويطوعه بما يتلاءم مع نواحى قوة الفرد وحاجاته ، وهنا يشير كلا من رشدى كامل وزينب أمين(٢٠٠٢) إلى خصائص التعلم الفردى وهى:

- المسئولية الذاتية للمتعلم من خلال مشاركة المتعلم فى الأنشطة الايجابية.
- السير فى التعلم وفق معدل سرعة الفرد على التعلم وتحقيق تعلم ناجح.
- أساليب التعلم الفردى أكثر تجديدا وفاعلية من الأساليب التقليدية.
- التوجية الذاتى للمتعلم.
- توجية وإرشاد المعلم للمتعلم عندما يطلب منة المساعدة او عندما تقابلة صعوبة.

- تقديم التعزيز الفورى للمتعلم عن صحة استجابته بغرض دفعه للتعلم وزيادة ثقته بنفسه..
- طريقته الفريدة فى معالجة خمسة متغيرات هى "أهداف التعلم، أنشطة التعلم، الموارد، مستوى الإتقان، الزمن أو الوقت"(رشدى كامل، زينب أمين،٢٠٠٢،ص ص. ٩٩- ١٠٠).

وفي ذات الإطار أشار عمر عبد الحليم نصر الله (٢٠٠٦، ص. ٢٤) لخصائص أخري تميز التعلم الفردى منها ما يلي.

- معدل الأداء الشخصى، من المعروف أن تحصيل التلاميذ فى الفصل الدراسى لا يتم بمعدل واحد فهناك الفروق الفردية وهناك القدرات التى تظهر طبقا للظروف المحيطة بالمتعلم والتعلم الفردى يسمح لكل المستويات بالتعلم كل حسب قدرته وظروفه وذلك دون الإخلال بفرصة الجميع فى التعلم.
- نظرية التعلم لدرجة الإتقان، تعد هذه النظرية هى أساس نظام التعلم الفردى وهى لا تسمح بأن يقل مستوى الأداء فى كل مهارة عن ١٠٠٪ وهو الحد الأدنى وفشل المتعلم فى الوصول لهذا المستوى يعنى أن يحتاج إلى إعادة تعلمة حتى يرتفع مستواه لدرجة الإتقان المطلوبة لأداء المهارة.
- التحديد الواضح للأهداف الرئيسية، يعد تحديد الأهداف من الأشياء الرئيسة المهمة فى نظام التعلم الفردى حيث يضىء الطريق للمتعلم بتوضيح الغرض من تعلمة وإحاطتة بما هو مطلوب إنجازه وكذلك مستوى الأداء والإنجاز.
- تقييم المدخلات السلوكية، أن تقييم المدخلات السلوكية لكل متعلم على حدة يفيد فى تحديد الأهداف التعليمية ويتم ذلك بغرض التأكد من أن المتعلم لديه الحد الأدنى من المعلومات أو المهارات اللازمة لدراسة الوحدة التعليمية.
- إعداد المحتوى العلمى،هذه العملية تعد من أكثر الخطوات أهمية فى إعداد برنامج التعلم الفردى حيث أن ذلك يتم بناء على قدرات كل متعلم على حدة ميوله ورغباته وخبراته السابقة والأهداف التعليمية فى المجالات الثلاث.
- اختيار المتعلم للأهداف،نظام التعلم الفردى يعطى المتعلم قدرًا من الحرية فى اختيار الأهداف التى تناسب قدراته وميوله وطموحاته. ومن هنا نقول أن فلسفة التعلم الفردى تدور حول المتعلم وليس المعلم.
- الاستجابة الإيجابية للمؤثرات، طبقا لنظرية سكنر للتعزيز الفورى أن على المتعلم أن يستجيب للمؤثرات التى يتعرض لها وبالطبع حتى يؤتى التعلم ثماره لابد أن تكون الإستجابة لهذه المؤثرات إيجابية. أى أن التعلم يتم حسب الخطة الموضوعة.
- عمل الترتيبات المنتظمة لتقييم أداء المتعلم وذلك بمتابعة سلوك محدد بدقة.
- إعطاء المتعلم تغذية راجعة فورية نتيجة أداء معين.
- إعطاء المتعلم تغذية راجعة على فترات متتابعة حتى يستطيع تقييم أدائه.
- إستخدام نظام المجموعات الصغيرة للتغلب على المشكلات التى تقابل المتعلم وفى عمليات الإختبار.

• **أهداف التعلم الفردى**:

للتعلم الفردي أهداف عدة أشار إليها كلا من رشدى كامل وزينب امين (٢٠٠٤،ص. ٩٩) من أهمها

- تقديم منهج تعليمى قائم على اهداف التعلم القابلة للقياس.
- تقديم منهج تعليمى ملائم لمتطلبات واهتمام المتعلم.
- تنويع الأدوات لتسهيل أساليب التعلم المختلفة فى مواجهة الأهداف المختلفة.
- أن تساعد استراتيجيات التعلم والبيئة التعليمية المتعلم فى تعليمه كيف يتعلم والقدرة على التفكير وتنيمه اتجاهاته الايجابية تجاه نفسه واتجاة عملية التعلم
- تنمية الاستقلالية فى التفكير والعمل وتحقيق الذات لدى المتعلم مما يولد لدية الدافعية الداخلية للتعلم.

• **أنماط التعلم الفردى**:

للتعلم الفردي أنماط عدة أشار إليها "محمد عطية خميس(٢٠٠٣، ص ص. ١٧٨. ١٨٨) من أهمها،

- أسلوب التعاقدات.
- أسلوب التعلم الموجة بأوراق العمل.
- الحقائب التعليمية.
- الدراسة المستقلة
- نظام التعليم الموجة سمعيًا.
- الكتيبات والمواد التعليمية المبرمجة.
- التعليم المبرمج متعدد الوسائل.
- التعليم الخصوصى المبرمج.
- الموديولات التعليمة.
- النظم الشخصية للتعليم.
- نظم التعلم الفردى القائمة على الكمبيوتر وشبكاته.

وقد تبنى الباحثان نظم التعلم الفردى القائمة على الكمبيوتر وشبكاته كأحد انماط التعلم الفردى وذلك بأستخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويبفى التعلم حيث يتفاعل المتعلم مع المصادر المتاحة لة عبر تلك الشبكات من خلال أدوات عرض المحتوى مثل الإسليت شير والمكتبات الرقمية واليوتيوب والويكبيديا كل تلك المصادر تتيحها بيئات التعلم القائمة على أدوات الجيل الثانى للويب للمتعلم ليتعلم فرديا.

• **مميزات التعلم الفردى** :

للتعلم الفردي مميزات عدة أشار إليها محمد جاسم محمد العبيدى، (٢٠٠٤ ص. ٢٥) من أهمها:

- يسمح للمتعلم أن يسير فى تعلمة بالسرعة والمعدل المناسبين لقدراتة بعيدا عن تقديرات المعلم الذى يراعى الطالب المتوسط.
- يوفر للمتعلم مصادر تعليمية متنوعة يختار من بينها ما يلائم قدراتة وخلفيته التحصيلية.

- يتيح التنوع فى الموارد التعليمية للمعلم وتقديمها فى الصورة المناسبة، كتاب مبرمج/ وحدة قصيرة/ شرائط صوتية أو مرئية/ فيلم.
- يتيح للمعلم بعد تطبيق الإختبارات التشخيصية على المتعلم وضع أهداف واقعية لتعليمه.
- يتيح للمتعلم والمعلم تغذية راجعة مستمرة في أثناء العملية التعليمية فيصحح مسارها باستمرار دون أن تتراكم مشكلاتها.

• **مبادىء التعلم الفردى**:

- للتعلم الفردي مبادىء عدة أشار إليها جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩،ص. ٤٥)
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فى القدرات العقلية والميول الدراسية والمهنية وسمات الشخصية والظروف البيئية والخبرات السابقة.
- تنويع الخبرات التربوية المقدمة للطلاب وطرق تقديمها.
- رسم الأهداف التربوية للتدريس بمصادرهاوفقا لفلسفة المجتمع ونظمه وأهدافه والخبرة التربوية وخصائص المتعلمين والإمكانات المتاحة.
- يسير كل متعلم فى دراسته بالسرعة المناسبة لحاله وظروفه.
- دور المعلم دور الميسر الموجه ودور المتعلم إيجابى فعال.

• **دور المعلم فى التعلم الفردى**،

يختلف دور المعلم في التعلم الفردي عنه في التعليم التقليدى الذى يقتصر دوره فيه علي شرح الدروس بعد اعدادها وضبط الفصل واختبار التلاميذ بينما يتطلب التعلم الفردى من المعلم أن يقوم بدور المعلم الواعى بحاجات الطالب ووضع البرنامج التربوى الملائم له ويتمثل هذا الدور فيما يلى:

- تشخيص حاجات كل طالب وتقويم تقدمه فى الدراسة.
- تحديد ووضع الخطط الدراسية لكل طالب وتطويرها بناءًا على نتائج تقدم الطالب فى التعلم.
- خلق بيئة ملائمة وفعالة للتعلم عن طريق توفير المواد التعليمية المناسبة واستخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التى تتفق مع إمكانات كل طالب وطريقته وأسلوبه فى التعلم
- وضع الخطط وتنظيم الأنشطة الخاصة التى يشارك فيها المجموعة الكبيرة من المتعلمين بما يضمن تحقيق جميع أهداف التعليم لدى المتعلمين والتى لا يمكن فيها الاقتصار على التعميم الفردى لتحقيقها
- القيام بتقويم تحقيق الأهداف الفردية والجماعية للتعلم(سعد خليفة عبد الكريم، ٢٠٠٧،ص. ٤٥).

وفي هذا الإطارقدم "كارول" نموذج للتعليم الفردى يوضح المعالم الأساسية للمعلم في تنفيذ مهام التعلم الفردى وهي كالتالي:

- تحديد قدرة المتعلم على التعلم بناء على خبراته التعليمية السابقة.
- تحديد قدرة المتعلم على التفاعل مع المعلم في أثناء العملية التعليمية.
- تحديد درجة مثابرة المتعلم فى التعلم.
- توفير الفرصة الزمنية الكافية للتعلم.
- توفير نوع التعليم المناسب(عمر عبد الحليم نصر الله، مرجع سابق،ص. ٢٥).

• **استراتيجيات التعلم الفردي**:

يحدد ميشيليس Michealis (١٩٧٢) الاستراتيجيات والطرق أو الوسائل التي قد تستخدم لتفريد التعليم للمتعلم ولكنه يشترط لكي يتم استخدام واحدة من هذه الاستراتيجيات والطرق ويكون ذلك بعد تشخيص حاجات وقدرات وتحصيل التلاميذ وفيما يلي هذه الطرق:

- توفير دراسة فردية لبعض الموضوعات باستخدام المواد التعليمية في وقت الفراغ أو المكتبة أو غيرها من المصادر.
- توفير تدريس شخصي للمتعلم يقوم به المعلم أو واحد من مساعديه أو طالب آخر أو باستخدام مادة مبرمجة أو عن طريق الحاسب الآلي.
- توفير مجموعة مختلفة ومتباينة من الأنشطة التعليمية في الوحدة التدريسية يختار منها كل طالب حسب حاجته.
- استخدام طرق مختلفة للتدريس تتفق مع نماذج التعلم المختلفة للطلاب والتي قد تتدرج من الطريقة الإستكشافية المفتوحة إلى الطرق الموجهة(نادية عبد العظيم محمد،٢٠٠١،ص. ٢٢).

• **استخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب في تنفيذ برامج التعلم الفردى**:

وقد أشارت دراسة كلامن "فون كويتزشينبشا von Kutzschenbacha وبرابن Brbnn (٢٠١٠)أن تنظيم التعليم داخل بيئة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب يتم فى شكل تعلم فردى قائم على نظرية التعلم الفردى وتلك النظرية تربط بين الفردية وتنظيم التعلم كعلاقة مترابطة فيما بينهم(von Kutzschenbacha , 2010 ,pp. 83–92).

وأكدت دراسة ميلودى تومسون melody Thomson (٢٠٠٥) على أن بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب أساسا لتعلم الأفراد نظرا لأنها تهتم بالعلاقات بين الأفراد وتقوم بنيتها على مبدأ الخصوصية الفردية(melody Thomson,2005,p .12).

ويتم التعلم الفردى داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويبمن خلال إستخدام أدوات تعلم متعددة داخل تلك الشبكات مثل البريد الإلكترونى والمحادثة الكتابية من خلال الحائط wall وتحميل الملفات وتدوين الملاحظات وتصميم المدونات والبحث والاضافة داخل الموسوعات مثل الـ wiki، واستخدام المدونات كملفات إنجاز فردية للمتعلمين.

• **٢- أسلوب التعلم الذاتى**:

• **مفهوم التعلم الذاتي**

بدأت نظريات ونماذج التعلم الذاتي من مطلع الثمانينات من القرن العشرين في جهود توضح ماذا يجب على المتعلم القيام به من أجل النجاح في التعلم(Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Zimmerman, 2000)، ويطلق على التعلم الذاتي العديد من المصطلحات المترادفة ومنها التعلم الموجه ذاتيا Self-Detracted Learning، والتعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning. ويُعرّف التعلم الذاتي بأنه طريقة لتشجيع الأفراد على أن يصبحوا متعلمين اعتمادا على أنفسهم، والذي يعتمد بشكل رئيسي على برامج القراءة

الذاتية (Zimmerman, 1994)، وتعرّفه العريني بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه (العريني، ٢٠٠٥)، ومعظم المنظرين في التعلم الذاتي يوافقون على أن هذه الأفكار والأفعال المتولدة ذاتيا لتحقيق الأهداف تترابط مع الأبعاد الإدراكية والوجدانية والدافعية والسلوك(Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Zimmerman, 2000).

• **نماذج التعلم الذاتي**

يختلف التعلم الذاتي في نماذجه تبعا لمدخل التعلم الذي يتبناه مطوروا النموذج، ومن المبكر منها نموذج كورنو ومنديناتش Corno & Mandinach والذي أشار له بزفيرو Puzziferro والذي يتألف من عمليتين رئيستين فالأولى عملية اكتساب المعلومات وتتألف من المراقبة، وحضور البديهة، والعملية الثانية نقل المعلومات وتتألف من التخطيط، والاتصال، والاختيار(Corno & Mandinach, 1983 as cited in Puzziferro, 2006)، ويرى باندورا Bandura أن التعلم الذاتي يتألف من ثلاثة مكونات، الملاحظة الذاتية، خطوات التقييم، والتفاعل الذاتي (Bandura, 1991)، وحدد ارتمر و نيوبي Ertmer & Newby التعلم الذاتي في مراحل ثلاث هي:

- التخطيط وتشتمل على تحديد الأهداف والمهام من قبل المتعلم، وتطوير استراتيجيات التعلم، ومتطلبات انجاز المهام، وتخطيط وقت وشروط التعلم.
- المراقبة وتشتمل على تحقق المتعلم عن مدى مناسبة استراتجيات التعلم.
- التقويم وتشتمل على تقويم الطالب لمدى النجاح في تحقيق أهداف التعلم. (Ertmer & Newby, 1996).

ومن رواد التعلم الذاتي زمرمان Zimmerman والذي يرى في نموذجه أن التعلم الذاتي يتألف من ثلاثة مراحل وهي:

- التدبر Forethought Phase، يؤسس فيها الطالب الأهداف، والاستراتيجيات، وامتلاك الاهتمام الداخلي.
- التحكم الإرادي أو الأداء Volitional Control or Performance Phase، يطبق فيها المتعلم استراتجيات التعليم الذاتي والمراقبة الذاتية مع التركيز على تقييم الاستراتيجيات واختيار أفضل البدائل في تحقيق الأهداف.
- (الانعكاس الذاتي Self-reflection Phase، يستخدم فيها الطالب استراتيجيات التقويم، واستراتيجيات التفاعل، ومحددات النجاح والفشل، والعمل على تكييف استراتيجيات التعلم كلما دعت الضرورة (Zimmerman, 2000).

وبملاحظة النماذج الواردة في أدبيات التعلم الذاتي يتضح أنها تختلف في التفاصيل ولكنها تتوافق بدرجة عالية في المفهوم وهو أن التعلم الذاتي وتطبيقاته تشتمل على المراحل التالية:

- الإعداد Preparatory Phase، وفيه يحدد ويحلل المتعلم المهام، ويضع الأهداف، ويختار الاستراتيجيات، ويخطط للوقت والجهد اللازم لتطبيق استراتيجيات التعلم.

- الأداء Performance Phase، وهو تطبيق المتعلم للاستراتيجيات، ومراقبة الإنجاز في تحقيق الأهداف وتكييف الاستراتيجيات لموائمة الظروف التي يتحصل عليها المتعلم من المراقبة monitoring.
- التقييم Appraisal Phase، ويراقب المتعلم انعكاس الأداء ومخرجات التعلم التي حققها، ويراجع بموجبها شروط التعلم ليطبقها في مراحل التخطيط اللاحقة التي سيتبعها لاستكمال خطوات التعلم. (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Boekaerts & Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Nesbit, Winne, 2003).

ويلاحظ كذلك أن مداخل التعلم السلوكي والإدراكي والبنائي جميعها متوفرة في نماذج التعلم الذاتي، ففي المدخل السلوكي للتعلم الذاتي تم التأكيد على المثيرات الخارجية والتعزيز من خلال التغذية الراجعة مع تحديد قائمة الأهداف السلوكية وتقييم التقدم في تحقيق الأهداف. والمدخل الإدراكي في التعلم الذاتي يؤكد على استراتيجيات إدراك الإدراك Metacognitive مثل المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي في تأدية مهام التعلم المركبة. وفي المدخل البنائي في نماذج التعلم الذاتي تم التأكيد على المدخل الاجتماعي Social والذي اعتمد على مفاهيم التعلم لدى فيجوتسكي Vygotsky في البنائية الاجتماعية، حيث تم التأكيد على تأثير المجتمع على المتعلم في إتمام أنشطة تعلمه.

- **المتعلم الذاتي** :

المتعلم ذاتيا له عدد من السمات الشخصية التي تمكنه من أداء مهام التعلم وتحقيق أهدافه، حيث يرى كاندي Candy أن المتعلم ذاتيا يجب أن يميز بين المهام بما في ذلك عملية البدء في التعلم، واختيار الأهداف، وتحديد الوسائط التي تمكنه من تحقيق الأهداف، ولديه مهارات الانعكاس الذاتي self-reflection (Candy,1991) وبالعودة إلى زمرمان Zimmerman فإن الخصائص التي تميز المتعلم الذاتي أنه، واثق من نفسه، ويعمل بجد، ويمتلك العديد من المصادر الثرية، ويتحمل المسئولية، ومحترف ونشيط في جمع المعلومات، ومثابر ومواظب، ولديه المقدرة على إصدار أحكام ذاتية مناسبة. (Zimmerman, 1990).

- **التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت**:

بيئة التعلم عبر شبكة الانترنت تختلف عن بيئة التعلم التقليدية في الفصل، فهي تعد من البيئات الأساسية في توليد التعلم الذاتي (McMahon & Oliver, 2001)، وجعلت أنشطة التعلم تتمحور بشكل أكبر حول المتعلم، وزادت من استقلاليته (Barker & Wendel, 2001)، ويؤكد الباحثين أن العديد من الخصائص النفسية ترتبط مع النجاح في التعلم المعتمد على الانترنت مثل المهارات العالية في التعلم الذاتي، والتحكم، ومهارات الثقة بالذات(Watson, Kalman, & Kalmon, 2004 ; Niemi , Nevgi & Virtanen, (2003، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أنه يلقي بجزء كبير من المسئولية على المتعلم نفسه، لذلك ينصح كلارك Clark بتقديم أنشطة توجيه إضافية للطلاب الجدد في التعلم المعتمد على الانترنت (Clark,2001)

• **خصائص التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت لدى طلاب مراحل التعليم العام:**

على الرغم من وجود أدلة على ايجابية التعلم الذاتي على أداء المتعلم في التعليم العام(Zimmerman, 1994)، إلا أن إضافة تقنية الانترنت تمثل عامل ايجابي أو سلبي لإحداث التعلم الذاتي لدى طلاب التعليم العام، وللحصول على أكبر قدر من الفائدة فإن هناك معايير خاصة إضافية يتطلبها نجاح التعليم والتعلم في بيئات التعلم المعتمد على الانترنت والموجهة لطلاب التعليم العام. فقد أورد كافنوف Cavanaugh وزملاءه في هذا الصدد أنه يجب أن يصمم التعلم المعتمد على الانترنت بعناية في مراحل التعليم العام لأنه وجد أن الطلاب الصغار يحتاجون إلى مزيد من الإشراف على تعلمهم، وتجزئة المهام التعليمة المركبة إلى أجزاء مبسطة، وأن يقدم نظام تغذية راجعة مكثف وهذا يوجب أن يكون اتصال المعلم بالمتعلم وولي الأمر بشكل دوري، وزيادة فعالية التعلم تتطلب أن يتم تقسيم الدروس إلى أجزاء صغيرة حتى تتم ملاحظة تقدم المتعلم بشكل ملحوظ ، كذلك يجب أن يراعى في تصميم التعلم متطلبات مراحل النمو الإدراكي لدى المتعلم (Cavanaugh & others, 2004)، وتؤكد كذلك خصائص التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت على التالي: (١) الحافز Motivation، (٢) الكفاءة الذاتية في الانترنت (٣) إدارة الوقت Time Management (٤) إدارة بيئة التعلم Study Environment Management، ويشتمل على تهيئة جهاز الحاسب أو وسيط الاتصال الرقمي، ومكان التعلم. (٥) إدارة مساعدة التعلم "البحث عن المساعدة" Learning Assistance Management (Help Seeking)، وهي بحث المتعلم عن مصادر المساعدة في إتمام أنشطة التعلم من خلال الاستعانة بالخبراء والمعلمين والأقران وأوعية المعلومات الرقمية، واستخدام أدوات متعددة مثل البريد الالكتروني، وساحات النقاش، والقوائم الالكترونية، وقواعد البيانات، وغرف المحادثة (Lynch & Dembok, 2004).

• **أدوات الانترنت التربوية في التعلم الذاتي وتطبيقاته:**

التعلم الذاتي المعتمد على شبكة الانترنت يغيب فيه المعلم بشكل واقعي يضاف إلى ذلك زيادة الاعتماد والمسئولية على عاتق الطالب في تحقيق أهداف وأنشطة التعلم وهذا مما يضيف صعوبات لدى المتعلم وبالذات لدى الطلاب قليلي المهارات في الاعتماد على الذات في التعلم، مما يملي بضرورة إيجاد أدوات تعلم تربوية تعتمد على تقنية الانترنت والتي تحقق مهارات معرفية لدى المتعلم (McLoughlin & Hollongworth, 2001) كما يجب أن يُبنى المحتوى في بيئات التعلم المعتمد على الانترنت على احتياجات المتعلمين Needs ويتوافق مع قدراتهم وأهدافهم وخصائصهم كما يجب أن تتسم استراتيجيات التعليم بتعزيز الدافعية لدى المتعلم لمساعدتهم في التعلم الذاتي (Cennamo & Ross,2000)ويتطلب نجاح التعلم الذاتي وتطبيقاته المعتمد على الانترنت توافر أدوات ربط تربوية توائم بين تقنية الانترنت من جهة وأنشطة التعلم الذاتي من جهة أخرى. أورد هارتلي وبندكسن Hartely & Bendixen في هذا الصدد أن التعلم الذاتي وتطبيقاته المعتمد على الانترنت يجب أن يستخدم الأدوات التربوية المعتمدة على الانترنت web based pedagogical tools والتي تشتمل على تشكيلة واسعة تتضمن أدوات الاتصال المتزامن Synchronous وغير المتزامن

Asynchronous، وأدوات الوسائط المتعددة Multimedia والفائقة Hypermedia وأدوات إدارة نظم التعلم Learning Management System، والتي تعزز من التفاعل التربوي بين المتعلمين مثل المشاركة والمقارنة بين المعلومات، وبناء معرفة ذات معنى (Hartely & Bendixen, 2001) وتعمل أدوات الانترنت التربوية على دعم المتعلم في تعزيز مهاراته والتي تعد ضرورية للتعلم عبر شبكة الانترنت المعتمد بشكل كبير على المتعلم نفسه. (عبدالحميد، ٢٠٠٥)؛(Dabbagh & Kistanas, 2004) وتبرز أهمية ذلك في كون بيئة التعلم عبر شبكة الانترنت توجب على المتعلم أن يحقق درجة عالية من الكفاية والمهارة في التعلم الذاتي لتحقيق أهداف التعلم. (Kistanas & Chow, 2002) وقد صنف دباغ وكيتسانتس Dabbagh & Kistanas أدوات الانترنت التربوية في التعلم الذاتي على النحو التالي، (١) أدوات الوسائط الفائقة المعتمدة على الانترنت Web-Based Hypermedia Tools، وتشتمل الاستخدام التربوي لتطبيقات الوسائط الفائقة على المتصفحات، ومحركات البحث، وتصفح المعلومات، وتحديد مواقع الانترنت، وتحميل وحفظ الملفات، وتقييم محتوى المواقع الالكترونية. (٢) أدوات الوسائط المتعددة المعتمدة على الانترنت Web-Based Multimedia Tools، وتشتمل على الأدوات الملحقة بالمتصفح والتي تمكن من عرض المواد بغير صيغ اتش. تي. ام. ال. HTML مثل الرسوم، والحركة، وملفات العرض، وملفات البي دي اف PDF. (٤) أدوات تكوين ونقل المحتوى Content creation and delivery tools، وتشتمل على برامج تحرير النصوص اتش تي ام ال HTML أو برامج تأليف صفحات الانترنت (مثل برنامج فرونتبيج FrontPage، ودريم ويفر Dreamweaver)(٥) أدوات التعاون والاتصال Collaborative and communication tools، تشتمل على البريد الالكتروني، وساحات النقاش، والمجموعات الإخبارية، وبرامج المحادثة، وأدوات مؤتمرات الصوت والفيديو، وأدوات التشارك في الوثائق.(Dabbagh & Kistanas, 2004).

على الرغم من كثرة الدراسات حول التعلم الذاتي في فصول التدريس التقليدية إلا أنه يوجد هناك ندرة في دراسات حول تعزيز التعلم الذاتي في التعلم عبر شبكة الانترنت.(Terry & Doolittle, 2006) وهذا ما أكده باحثين آخرين في أن القليل من الدراسات تحدثت عن التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت (Whipp & Chiarelli, 2004). وقد استثنت الدراسة الدارسات التي تحدثت عن التعلم الذاتي في التعليم التقليدي، والدراسات التي أوردت الانترنت ولم توظفها في أنشطة التعلم الذاتي وتطبيقاته. ومن الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي وتطبيقاته عبر شبكة الانترنت ما يلي: دراسة سينامو وروز Cennamo & Ross(٢٠٠٠)، استراتيجيات لدعم التعلم المنظم ذاتيا في مقرر معتمد على شبكة الانترنت Strategies To Support Self-Directed Learning in a Web-Based Course. هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوات التقنية التي تدعم التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت لدى طلاب مقرر علم نفس النمو في المرحلة الجامعية، وتم تطوير موقع التعلم في الانترنت اعتماد على تسع استراتيجيات في التعلم الذاتي. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يرغبون في أن يشتمل موقع التعلم المعتمد على الانترنت على مراقبة الدرجات، وقوائم الأهداف، والتغذية الراجعة للاختبارات. وتوصلت الدراسة كذلك إلى ارتفاع الثقة بالذات، والتنظيم

الذاتي لدى المتعلمين كما حدث هناك انخفاض في القلق. كما توصلت إلى أن أكثر استراتيجيات التعلم الذاتي كفاءة مراجعة الملاحظات reviewing notes، وحفظ السجلات keeping records ، والتقويم الذاتي. وإن من مما يعزز من التعلم الذاتي عبر الانترنت أن يتسم تخطيط واجهة الموقع بالتبسيط والاتساق، مع التأكيد على بعد التفاعل الاجتماعي في الاتصال، والتأكيد على المساعدة والدعم الفني والتعليمي(Cennamo & Ross,2000) ، ودراسة لوميزLoomis (٢٠٠٠)، أساليب التعلم والتعلم غير المتزامن، مقارنة نموذج (قوائم استراتيجيات التعليم والتعلم) مع الأداء Learning Styles and Asynchronous Learning، Comparing the LASSI Model to Class Performance. هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين أسلوب التعلم الذاتي والأداء في مقرر طرق التدريس المعتمد على الانترنت لدى عينة مكونة من (٢٤) طالب في قسم الصحافة والإعلام في إحدى الجامعات، والذي استخدم فيه إدارة نظام تعلم مشتمل على جدولة زمنية لأنشطة المقرر، وفصل افتراضي اشتمل على ساحات النقاش، والإرشادات، والوسائط المتعددة. اعتمد التدريس على الاتصال غير التزامني، وتمت دراسة العلاقة بين أسلوب التعلم والتعلم الغير متزامن، استخدمت استبانة كأداة للدراسة وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة داله بين الأداء وأساليب التعلم الذاتي التالية، الاتجاه، وإدارة الوقت، والتركيز، واختيارالأفكار الرئيسية، ومعينات التعليم (Loomis, 2000)، ودراسة هوي وجونج Heo & Joung (٢٠٠٤) استراتيجيات التعلم الذاتي والتقنية لتكييف نظام إدارة التعلم LMS لتقديم التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت Self-Regulation Strategies and Technologies for Adaptive Learning Management Systems for Web-based Instruction. هدفت الدراسة إلى تصميم نظام إدارة تعلم LMS يدعم استراتيجيات التعلم الذاتي، بعد تحديد المشكلات الأساسية في التعلم المعتمد على شبكة الانترنت ونظام إدارة التعلم LMS التقليدي، وقد توصلت الدراسة إلى تصميم وتطوير نظام إدارة تعلم متقدم Advanced Learning Management System، ALMS والذي لديه المقدرة على تقديم متطلبات التعلم الذاتي، والذي اشتمل بشكل رئيسي على أدوات لدعم التعلم الذاتي المعتمد على الانترنت وهي على النحو التالي، (١) أداة المصطلحات Glossary، وهي روابط بصرية هرمية لمجالات متعددة من المعرفة. (٢) أداة فهرسة الكتب الدراسية الالكترونية Indexed textbooks، وهي أداة لتزويد الكتب الدراسية الالكترونية بدالة مراقبة تساعد المتعلم على التحقق من مدى تعلمه. (٣) أداة التصفح المتقدمة Advanced navigation وهي أدوات تسمح بتصفح الكتب الدراسية الالكترونية والمصطلحات والانتقال في الفصول الافتراضية. (٤) أدوات التوجيه المباشر، والحواشي Adaptive annotation and direct guidance، وهي أداة تساعد المتعلم على التصفح في المقرر اعتمادا على التمييز البصري للألوان في الروابط، والنصوص، والحواشي، والقوائم. (٥) أداة الإرشاد للمتطلبات السابقة المعتمد على المساعدة Adaptive guidance for pre-requisite-based help، أداة تُقدم روابط عديدة عند طلب المتعلم للمساعدة، وتعتمد على المشكلة والمتطلبات السابقة أنجزها في المقرر(Heo & Joung, 2004).

ويلاحظ في الدراسات السابقة:

أن هناك دراسات تجريبية قامت بقياس مهارات التعلم الذاتي وتطبيقاته بناء على الأدوات التربوية المعتمدة على الانترنت Web Based Pedagogy Tools والتي ارتكزت على نظام إدارة التعلم Learning Management System وهي دراسات كل من نيامي ونيفجي وفيرتنن (Niemi , Nevgi & Virtanen, 2003)، وويب وتشيرلي (Whipp & Chiarelli, 2004)، وسينامو وروز(Cennamo & Ross,2000)، ولوميز(Loomis, 2000)، وهوي وجونج (Heo & Joung, 2004) ، وأثبتت بعض الدراسات فعالية أدوات التعلم المعتمد على الانترنت والتي ارتكزت على نظام إدارة التعلم في تعزيز أنشطة التعلم الذاتي وتطبيقاته وهي دراسة كلا من نيامي ونيفجي وفيرتنن (Niemi , Nevgi & Virtanen, 2003)، وويب وتشيرلي (Whipp & Chiarelli, 2004)، وسينامو وروز(Cennamo & Ross,2000) وطورت دراسة هوي وجونج (Heo & Joung, 2004) نظام إدارة متقدم يعزز من أنشطة التعلم الذاتي وتطبيقاته المعتمد على شبكة الانترنت.

- **الخلط بين مفهوم التعلم الذاتي ومفهوم تفريد التعليم** :

من الملاحظ وجود خلط بين مفهوم التعلم الذاتي ومفهوم تفريد التعليم على الرغم من وجود فرق بينهما ، حيث أن تفريد التعليم يقصد به تحليل خصائص الفرد وأساليبه في التعلم ، تحليل مستوى قدراته وخبراته ومعارفه السابقة ، أي مراعاة خصائص الفرد في كل جوانبه، ثم تصميم برامج تعليمية تتناسب مع قدرات هذا الفرد، وهذه البرامج لا تعتمد بالضرورة على التعلم الذاتي، فمن الممكن إعداد برنامج تعليمي مصمم لفرد واحد بهدف معالجة نواحي الضعف عنده وإثراء قدراته، وهذا البرنامج ليس بالضرورة أن يتم تنفيذه بأسلوب التعلم الذاتي، أي أن الفرد لا يشترط أن يكون هو الذي يقوم بتحصيل المادة وتعلمها، وإنما قد يساعده المدرس أو احد الرفاق ، وطالما كان هذا البرنامج يراعى الخصائص الفردية للمتعلم، فهو برنامج مفرَد . أي أن تفريد التعليم يقصد به " تقديم تعليم يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو برنامج تعليمي يمد كل متعلم بمقررات دراسية تتناسب مع حاجاته وإدراكاته واهتماماته ، ويكون كل متعلم حرا في اختيار المادة التي تناسبه ، ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقا لقدراته وبطريقته الخاصة البغدادى ، ١٩٨٢).

وتمثل أسلوب التعلم الذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى التعلم فى بيئة تعلم شخصية مصممة داخل شبكة ويب اجتماعية.

- **المحور الثالث** : **الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى** Underachieving Gifted Students

يعد مفهوم الموهبة من المفاهيم المرتبطة بمستويات الأداء الانسانى الفائق وخاصة فيما يتعلق بالاستعدادات الكامنة لدى الأطفال والتى تظهر فى مؤشرات سلوكية وشخصية متعددة ، كما يوجد تداخل بين مفهومى الموهبة والتفوق وعلاقتهما بمفهوم الابداع . وقصد بهذا المصطلح فى بادىء الأمر الاستعدادات الخاصة التى تمكن الفرد من التوفق فى مجالات أكاديمية أو غير أكاديمية كالفنون والقيادة الاجتماعية والمهارات العلمية الميكانيكية وكانت الفكرة الشائعة أن هذه الاستعدادات ذات أصل تكوينى وراثى لا يتعدل وأنها

بعيدة الصلة عن الذكاء وهو الأساس الذى بنيت عليه حوث كل من جالتون وسيشور عن المواهب الموسيقية، ولكن سرعان ما أخذت هذه الفكرة فى التلاشى والتبدد مع ظهور أراء علمية تؤكد على دور الذكاء كعامل رئيس فى تكوين المواهب ونموها، حيث أن المواهبة تتكون كمحصلة للتفاعل بين العوامل الوراثية من جانب ، والعوامل الدافعية وخصائص شخصية الفرد، والعوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية من جانب آخر، إضافة إلى ما أكدته هذه النتائج من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب وإنما تشمل المجالات الأكاديمية بحسب ما يتهيأ للفرد من فرص لاستثمار طاقاته العقلية من خلالها (عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥ ،ص. ٤٢).

الطفل الموهوب بصفة عامة هو الطفل الذى لديه قدرة خاصة كالقدرة الرياضية أو الفنية أو هم الأطفال الذين لديهم إستعداد للتفوق بمجالاته المختلفة، أو هم الذين يملكون بعض القدرات الخاصة بشكل مميز كالرسم، الموسيقى، الرياضيات، الغناء، العلوم، وذلك نتيجة الذكاء المرتفع (١٤٠) فأكثر ، والخبرات السابقة التى تشير إلى إستعداد فطرى لدى الفرد (عاطف زغلول ، ٢٠١٠،ص. ١٦).

ومصطلح الموهبة يستخدم للدلالة على الأفراد الذين يصلون بأدائهم إلى مستوى مرتفع فى مجال من المجالات غير الاكاديمية كالفنون والألعاب الرياضية والمهارات الميكانيكية والقيادة الجماعية، وكان وراء هذا الاعتقاد تلك الأراء التى أشارت إلى أن هذه المجالات ليس لها علاقة بالذكاء فالمواهب هى قدرات خاصة لا صلة لها بالذكاء لأنها قد توجد عند بعض المعاقين عقليا، ولكن المؤشرات ونتائج البحوث الحديثة المتقدمة تشير إلى وجود ارتباط إيجابى بين المواهب الخاصة ومستوى الذكاء، فالذكاء عامل أساسى فى تكوين المواهب جميعا (سليمان عبد الواحد ، ٢٠١٠، ص. ٧٦- ٧٧).

وعادة ما تعتمد الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية على ارتفاع نسبة الذكاء حتى يبدى الفرد تفوقاً ظاهراً فى المقررات الدراسية المختلفة التى يدرسها فى إطار البرنامج المدرسى (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦،ص. ٧) ،ويوجد العديد من النماذج المفسرة للموهبة كما يلى:

- **نماذج تفسير الموهبة** :

- **١-نظرية الذكاءات المتعددة**:

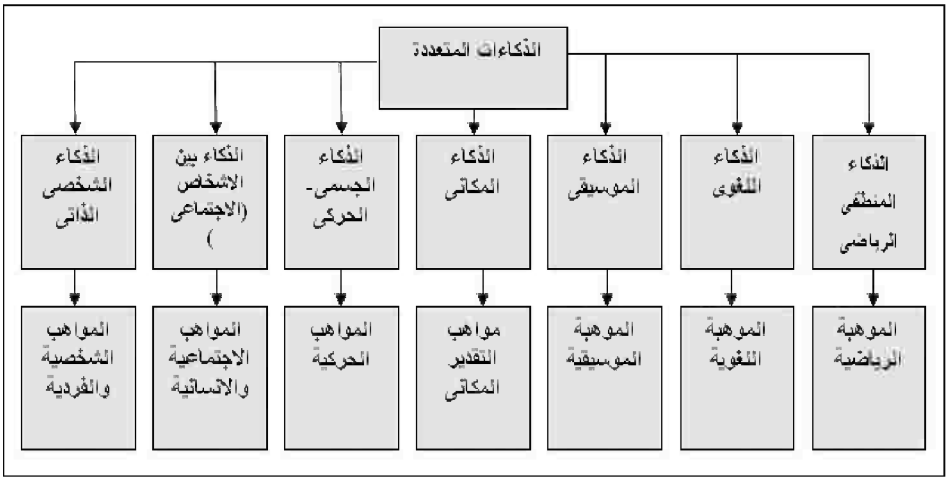
تفترض نظرية الذكاءات التى أعدها هاوراد جاردنر Howard Gardner والتى تعتبر إحدى نظريات الموهبة أو نماذجها الحديثة أن هناك أنماطاً أساسية للذكاءات بدأت بسبعة أنماط وانتهت بتسعة ، ومن هذا المنطلق فهى لا تعترف بالقدرات من ناحية ولا بنسبة الذكاء من ناحية أخرى ، ولكنها بدلاً من ذلك استبدلت القدرات بالذكاءات وتعاملت معها على أنها مستقلة ، وتتمثل هذه الأنماط السبعة للذكاء فيما يلى:

جدول (٣): الذكاءات المتعددة ، مكوناته الرئيسية ، والمهنة المناسبة

الذكاءات المتعددة	مكوناته الرئيسية	المهنة المناسبة
١- الذكاء المنطقى الرياضى Logical-Mathematical	ويتضمن القدرة الفائقة على معالجة الأنماط المنطقية والرياضية والقدرة على القيام بسلسلة معقدة من الاستدلالات.	عالم الرياضيات ، الفيلسوف
٢- الذكاء اللغوى Linguisic	يتضمن الحساسية للأصوات والمقاطع ومعانى الكلمات والحساسية لوظائف اللغة المختلفة.	الشاعر ، الاعلامى
٣- الذكاء الموسيقى Musical	يتضمن قدرة الفرد على سماع وتمييز القوالب و'الألحان الموسيقية و'لتعرف عليها وادرُكها وفهمها مثل الناقد الموسيقى أو الانتاج الموسيقى مثل الملحن ، وعلى التعبير الموسيقى مثل العازف والمطرب حيث يكون لديهم مقدرة على الاستماع الموسيقى والحساسية للايقاعات و'لأصوات.	العازف ، الملحن ، الناقد الموسيقى
٤- الذكاء المكانى Spacil	يتضمن قدرة الفرد على ملاحظة وادرُك العالم المكانى بدقة وتمثله فى العقل بالكيفية التى يتعامل بها البحار و'لطيار مع العالم الخارجى ومهندس الديكور حيث يتضمن هذا النوع من الذكاء الادرُك المكانى والحساسية البصرية	المهندس المعمارى ، مهندس الديكور ، النحات ، الرسام
٥- الذكاء الجسمى-الحركى Bodily-Kinesthetic	يتضمن قدرة الفرد على استخدام جسمه كاملاً أو جزء منه فى انتاج تشكيل حركى للتعبير عن أفكار، أو مشاعر، مثلما هو الحال فى أداء الرُقصين والممثلين و'لرياضيين.	اللاعب الرياضى ، الرُقص
٦- الذكاء الشخصى(الذاتى) Intrapersonal	يتضمن الوعى بالذات وفهم الشخص لنفسه والوعى بها، وادرُك الفرد لجوانب قوته وضعفه ودوافعه ورغباته والمقدرة على التصرف بطريقة متوائمة مع هذه المعرفة	يتلائم مع الافراد ذوى المهن الانسانية والاجتماعية المختلفة كالمعالج النفسى
٧- الذكاء بين الشخصى(الاجتماعى) Interpersonal	القدرة على التمييز و'لاستجابة لامزجة ودوافع ورغبات الاخرين بشكل مناسب ويتضمن الحساسية لتعبيرُات الوجه والصوت و'لايماءات وتلميحات الآخرين والاستجابة لها.	

(عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥، ٤٢- ٤٥) (السيد السمادونى ، ٢٠٠٧، ٣٨)

وسوف يعتمد الباحثان على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحديد وتقييم الموهبة حيث يتبنى الباحثان الاتجاه العلمى الذى يؤكد على أن كل موهبة نوعية يدعمها نوع محدد من أنواع الذكاءات



شكل (٧): نموذج مطابقة الذكاءات المتعددة بالمواهب النوعية (إعداد الباحثان)

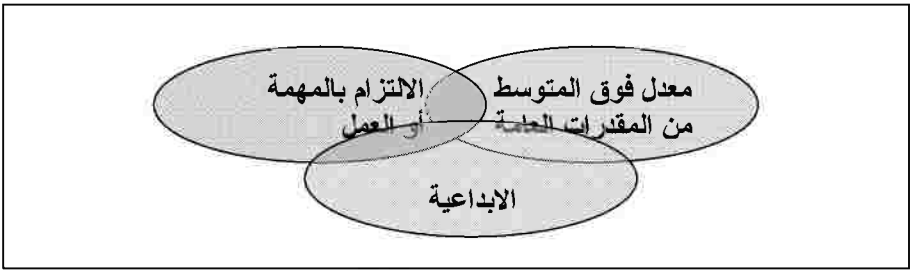
يتضح من الشكل رقم (٧) أن الذكاءات المتعددة ترتبط بالمواهب الفرعية لدى الأفراد حيث أن كل موهبة يسهم فى تكوينها وبزوغها فعليا فى حياة الفرد أحد أنواع الذكاءات المتعددة حيث يتبنى الباحثان الاتجاه العلمى الذى يربط بين الذكاءات المتعددة والمواهب المختلفة

٢٠-نموذج الموهبة ثلاثى الحلقات لرينزولى

ذهب جوزيف رينزولي Renzulli إلى أن الموهبة هى قدرة الفرد على تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء فى أى مجال من مجالات النشاط الانسانى النافعة للفرد والمجتمع ، كما أوضح فى نموذجه الثلاثى الحلقات أن الموهبة تتآلف من ناتج تفاعل ثلاث مجموعات أساسية من السمات الانسانية أو العوامل التى لها دور فى تشكيل الأداء النوعى للفرد وهى كما يلى:

- معدل فوق المتوسط من المقدرات العامة ومن السمات المتضمنة فى المقدرة العقلية الذكاء والتحصيل أو المقدرات الخاصة.
- الالتزام بالمهنة أو العمل.
- مستوى عالى من الابداعية.

ويتمثل هذا التفاعل فى الجزء المظلل من الشكل السابق، وحيث أن الموهبة لاتوجد فى فراغ ، فإن تفاعلا أخر يجب أن يوضع فى الاعتبار وهو التفاعل بين المجموعات الثلاث ومجال الأداء الانسانى الذى يتم فيه هذا التفاعل.



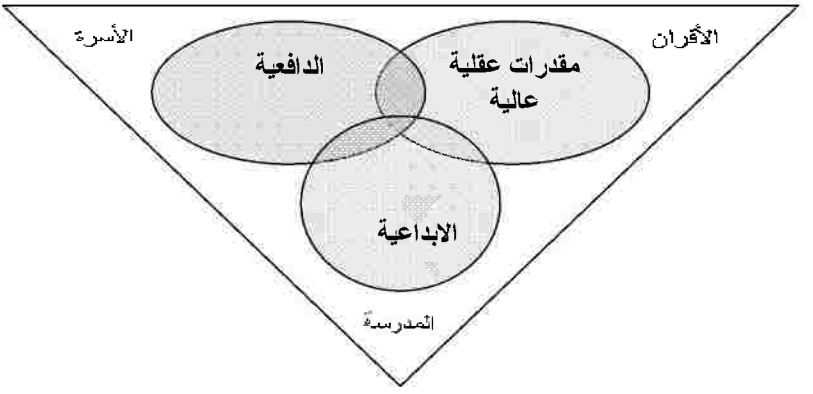
شكل (٨): نموذج رينزولى ثلاثى الحلقات (Renzulli,J, 1979)

ويوجد تفاعل بين المجموعات الثلاث ومجال الأداء الانسانى الذى يتم فيه هذا التفاعل، ويرى رينزولى أن الأطفال المتفوقين هم الذين لديهم المقدرة على تنمية تلك التركيبة أو التوليفة من السمات وتطويرها وعلى تطبيقها واستخدامها فى أى مجال.

٣٠-نموذج الاعتماد المتبادل الثلاثى للموهبة عند مونكس

رأى مونكس أن الموهبة لا تتحدد بهذه المجموعات الثلاث من السمات التى اقترحها رينزولى فحسب، وانما بعوامل أخرى بيئية اجتماعية يمكن أن تسهل نمو موهبة الطفل أو المراهق، أو تعوق إظهارها، ومن ثم فقد قام بتطوير نموذج رينزولى إلى نموذج اعتماد متبادل ثلاثى أبقى فيه على السمات والعوامل الشخصية، واقترح ثلاثة عوامل أخرى اجتماعية وهى الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة كما استبدل المعدل فوق المتوسط من المقدرة العامة بالمقدرة العقلية العالية، والالتزام بالمهمة بعامل أشمل هو الدافعية ويتضمن الالتزام بالمهمة

والمخاطرة والمنظور المستقبلى وحسن التوقع والتخطيط(عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥، ص. ٥١).



شكل (٩): نموذج الاعتماد المتبادل الثلاثى للموهبة عند مونكس
Triadic Interdependence Model

ويرى الباحثان أن نموذج مونكس يستمد أهميته من تأكيده على دور الدافعية فى تكوين الموهبة واستمرارتها ونموها لدى الأفراد وهذا ما يتفق مع طبيعة البحث الحالى الذى يسعى لتنمية الدافعية للإنجاز الدراسىبإستخدام أدوات الجيل الثانى من الويب مع عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى.

ويوجد بعض الفئات الفرعية للأطفال الموهوبين مثل الأطفال الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى، الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، والموهوبين ذوى النشاط الزائد وهذه الفئات لديها ثنائية تجمع بين الاستعدادات العقلية والاجتماعية والشخصية المرتفعة وكذلك لديها ما يعوق تحولها إلى تفوق ملموس وارتفاع فعلى فى الاداء مما تتطلب أساليب مختلفة لتحفيزهم وتشجعيهم على الإنجاز.

والموهوبين ذوى التفريط التحصيلى أو المتأخرين دراسياً هم أولئك الأطفال الذين يتناقض مستوى أدائهم التحصيلى بشكل ملحوظ مع إستعداداتهم المختلفة والتى تقاس بإستخدام اختبارات الذكاء المقننة (Karaduman, G., 2003:165) (Davis, Rimm, & Siegle, 2011, 288) (Behrend, A.2012:11)

وتعرف لندا سلفرمان (٢٠٠٤، ص. ٣٣) الموهوبين متدنى التحصيل بأنهم" هم فئة من الاطفال ذوى الاستعدادات المرتفعة والذين ينحرفون درجة واحدة تحت الوسط فى اختبارات التحصيل والأداء ، وقد يكون تدنى التحصيل عرضا لظرفٍ شخصى أو أسرى وقد يكون متأصلا مضى عليه سنوات ، كما قد يكون قاصرا على مادة دراسية بعينها أو شاملا لجميع المواد الدراسية ، حيث أن التلاميذ الموهوبين متدنى التحصيل هم إحدى الفئات الفرعية للتلاميذ الموهوبين حيث أنها تجمع بين ثنائية الموهبة والتأخر الدراسى أو التفريط التحصيلى".

ويفسر التفريط التحصيلى لدى بعض الأطفال الموهوبين بأنه انخفاض مستوى دافعيتهم للتحصيل والتعلم الدراسى، وضغوط الأقران، والصراعات مع المعلمين، وضعف مهارات الاستذكار الجيد، وتدنى تقدير الذات، أو مفهوم الذات الواهن لديهم، والخوف الشديد من الفشل فى تحقيق التوقعات المرتفعة منهم، ومن ثم فإنهم يؤثرون السلامة بالتعلل بالاعذار وبتجنب التعلم والمجازفة، كما أن هؤلاء الأطفال يفتقدون الفهم والمساندة اللازمين والفرص التى تلبى احتياجاتهم العاطفية والعقلية سواء فى المنزل أو المدرسة(عبد المطلب القريطى ٢٠٠٥، ص. ٢٠٤- ٢٠٥).

ومن العوامل التى تقف خلف ضعف التحصيل الأكاديمى لدى بعض الموهوبين عوامل تتعلق بالفرد ومنها عوامل فردية كالإفتقار إلى الدافعية وخاصة دوافع الإنجاز، وعوامل بيئية تتعلق بعدم مراعاة الظروف البيئية للامكانات العقلية لهؤلاء الطلاب، عدم جاذبية المناخ النفسى والاجتماعى فى المدرسةٍ والبيت ، حيث أن هؤلاء الطلاب لديهم أنماطا من أساليب التعلم أقل توافقا مع طرق وأساليب التدريس التى تقدم فى المدارس على اختلاف مستوياتها، ومن ثم لا تستثير هذه المدخلات دوافع هذه الفئة كى يكون أداؤهم الفعلى فى مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية وبالتالى يبدون مفتقرين لدوافع الإنجاز الأكاديمى (فتحى الزيات ، ٢٠٠٧، ص.١٥٧).

كما يحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى جو اجتماعى مناسب ، ومحتوى منهج ملائم لاحتياجاتهم الشخصية ، وتدريس فعال يلبى نمط تعلمهم وإلى استخدام استراتيجيات التعلم اللاتنافسية مثل تعلم التمكن Mastery Learning والتعلم التعاونى ، والعقود ، كما يحتاجون إلى برامج العمل والدراسة ، ودمج الاهتمامات الشخصية فى المنهج الدراسى ، وكذلك اكتساب عادات ومهارات جديدة وعادات مناسبة وفعالة فى الاستذكاء ، وتحسين مستوى دافعيتهم للتعلم.

ومن الأعراض التى تدل على انخفاض معدل التحصيل الداسى لدى هذه الفئة من الموهوبين عدم الانتهاء من أى أعمال يتم تكليفهم بها ، سوء التنظيم الدراسى ، فقدان الدافعية والحماس ، اللامبالاة ، انخفاض مستوى المهارات الدراسية ، نقص المثابرة ، المماطلة والتلكؤ الدراسى، النزعة الكمالية ، الهروب من أداء المهام الدراسية. (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣: ٣٠٥- ٣٠٦) (Balduf, M. 2009, 275)

- **المحور الرابع: الدافعية للإنجاز الدراسى :**

تمثل الدافعية أحد الجوانب الهامة فى النظام الدافعى للفرد ، وقد برزت فى السنوات الأخيرة أهمية الدافعية فى تحقيق الفرد لمستويات مرتفعة من الأداء المنجز سواء فى الجوانب الدراسية، المهنية، والاجتماعية، حيث تلعب الدوافع دور محورى فى تحريك سلوك الفرد بصفة عامة، وفى تشكيل وتحسين التحصيل الدراسى ورغبته فى الإنجاز بصفة خاصة.

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف اساسية في السلوك، هي تحريكه وتنشيطه،

وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، واذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الانسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي،٢٠٠٦).

ويشير ماكليلاند (McClelland, 1985) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

ويشير عمر عبد الرحيم (٢٠١٠، ص. ١٣٣) إلى أن الإنجاز الدراسى يعنى " ما يحققه التلميذ أو الفرد من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسى ، والمستوى التعليمى الذى يصل إليه بالاعتماد على قدراته ومواهبة الشخصية ، والذى يكون له أكبر الأثر فى تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية.

وترى نظرية دافعية الإنجاز لإتكنسون (Atkinson, 1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقفٍ خلفٍ سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

كما يؤكد اتكنسون (Atkinson) على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدرافع يتاثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri and govern, 2004)

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها(بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي،٢٠٠٦).

ويرى الباحثان أن دافعية الإنجاز المرتفعة تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشكلة تحدياً شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الاكاديمي الذي هو في الاصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

إن القوة الدافعة للانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية

الإنجاز والمثابرة في العمل والاداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز –كما تقاس حاليا– وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (شفيق علاونة،٢٠٠٤).

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الاخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الاطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت امهاتهم يؤكدن على اهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد ان امهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم (قطامي وعدس،٢٠٠٢).

• نظريات الدافعية:

تأثر مفهوم ألة طبيعة الدافعية ونظرياتها إحداكما كبيراً من علماء النفس ويواجه من فهم هذا المفهوم بعض صعوبات فتحديد بعض المفاهيم المرتبطة كالمحفزات الأخرى كالانتباه أو الاستكشاف أو الشخصية الفضولية هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للانسان وللسلوك الانساني وباختلاف مصادر الدافعية التي يعتقدون انها تقف وراء السلوك رغم إدعاء أو [illegible] مفهوم الدافعية (Ball 1977) إن حقيقة كونها لا تعتمد نظرية الحالة عامة جامعي أو فائدة نظريات الدافعية المتوافرة حالياً وخاصة في الحالة التدريسية، بل على العكس فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الانساني وتمكنه من تكوين تصور واضح عن [illegible] وتأثيراتها المختلفة تلعبه خلال [illegible] قود (Klausmeier 1975) وإذا كانت نظريات الدافعية عديدة ومتنوعة فإن بعض السلوك الانساني وتفسيره فسنقتصر فيما يلي على تناول أهم الجوانب بالقدر الذي تنطوي عليها أهم نظريات تشمل هذه النظرية الارتباطية والنظرية المعرفية والنظرية الانسانية ونظرية التحليل النفسي، حيث تؤكد النظريتان الأوليان (الارتباطية والمعرفية) على [illegible] بينما تؤكد النظريتان الأخريان (الإنسانية والتحليلية) على دور الدافعية في الشخصية.

• النظرية الارتباطية Association theory

تعتبر هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، وأهم ارتباطها على أعمال نظريات التعزيز الاستجابة S – R theories وقد كان ثورندايك من أوائل العلماء الذين تناولوا بالدراسة ألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس التعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect حيث يؤدي الاشباع الذي يتلو استجابة ما الى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي

وتأهيلها وطبقاً لهذا القانون يشير البحث عن الأشياء وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدافع الكافي لقيام تعلم أو تحدث تعديلات معينة في وضع معين أي أن التعلم يحدث بشكل أكثر استجابة طبقاً لهذا القانون والذي يعرف بالتعلم الأداتي (هل Hull 1952) وقانون الأثر وبحديده على نحو أكثر دقة مما فعل ثورندايك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة Need Reduction للدلالة على حالة الأشياء ومصطلح الحافز Drive للدلالة على بعض التغيرات المتخيلة المرافقة من الحاجة والتي لها وقع محدد على العلاقة بين المثيرات والحاجة والحافز، وتعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج تغيراً مؤقتاً داخلياً يجعل المثير أكثر تأثيراً، والحافز كمتغير متدخل يعمل على زيادة أو خفض احتمالية حدوث الاستجابة، فتصبح عملية التعلم استجابات معينة تؤدي إلى خفض الحاجة، الأمر الذي يعزز من العلاقة بين المثير والاستجابة، ومن تعلم أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلم الاستجابات، كذلك يرى أصحاب هذا النموذج الإحلالي بوجود علاقة تداخلية متغيرات متداخلة كالحوافز التفسيرية التي تعمل على أداء وقيام بدور الوسيط في عملية التعلم، ذلك التفسير الذي ينظر إلى الحوافز على أنها تعمل على زيادة الدافعية(Klausmeier 1975) ويرى أن نشاط العضوية (التعلم) مرتبط بكمية الحرمان Deprivation ويرى أن نشاط العضوية يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلاءم استجابة ما وبدرجة من احتمالية حدوثها ثانية وبالتالي قوة مثير ما وبدرجة من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ترى هذه النظرية أن عوامل داخلية معرفية للمتعلم تتوسط العلاقة بين المثير والاستجابة، كما أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة والتي يتم فرضها تحديد المعززات السلبية والإيجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.

• النظرية المعرفية Cognitive theory

تدعي التفسيرات الإدراكية والمعرفية للدافعية أن النشاط المعرفي يمثل أهمية للمتعلم في الموقف التعليمي، فالمتعلم يتحرك نحو أهداف ذاتية، فالأفراد تحاولون الحصول على الأشياء التي تعتبرها مثيرات تشبع الدافعية الخارجية Extrinisic Motivation تحددها عوامل مستقلة عن صاحب المثير، ذاتية الأمر الذي يشير إلى حتمية المثير وضبطه بمثيرات قوية خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة [illegible] فيرى (Hunt 1965) أن تلك تفسيرات تركز على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات تحفيزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بالدافعية الذاتية Intrinsic Motivation والتي تأصلة في مثيرات النشاط المعرفي كخاصية ذاتية في المثير، كما يقرر أن عملية التعلم [illegible] الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي (Vander Zanden 1980) فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضع أو حادث أو فكرة عبر سلوك

[illegible] الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته [illegible] (Day and Berlyne, 1971 ,1975) ويمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا انسانيا ذاتيا مأساسيا وقد أشار بعض الباحثين الى ضرورة الاهتمام بهذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن التعامل من خلاله مع الأطفال الذين تعوزهم الاستثارة العناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو ايجابي، ومن ابداء الرغبة في معرفة المزيد عن [illegible] الاستكشاف، وهي أو [illegible] التحصيل من القديمة على التحصيل صاغ اتكنسون (Afkinso, 1965) نظرية في الدافعية ترتبط بالدافعية للتحصيل على نحو مثير، مشيرا على أن النزعة لانجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب ومتثير كامن نحو ثابات نشاط أي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.
- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوطٍ به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية
- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

[illegible] الدافع لإنجاز النجاح والدافع لانجاز الفشل مرتبط [illegible] فإذا كان الطالب [illegible] دافعيا بالنجاح فس [illegible] يحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحه [illegible] مساوية لاحتمالية فشله أو متكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عندما تكون هذه المهام تتميز بنوع من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل فس يتجنب أداء مثل هذه المهام (التي تتميز من حيث احتمالية النجاح والفشل) فس يختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات، ويتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية لإنجاز النجاح، وإذا كانت هذه النزعة مكتسبة أساسا فمن الممكن القول بإمكانية تعديل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو

جميعها، وبخاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة ، أجرى هجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991) دراسة بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألفت عينة الدراسة من (١٥١) طالبا من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و(٢٠٠) طالب من نفس المدارس كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات واستراتيجيات ودروس صممت لتنمية دافعية الطلبة من خلال تقديم مفاهيم دافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. واستخدم في الدراسة اختبار العزو (Attributions Test) وقائمة الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة Preadolescent Motivation Inventory) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية من طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب. وتعد الدافعية للانجاز أحد الأنماط الهامة للدافعية داخل البيئة المدرسية والتى تسهم فى شحن طاقة الفرد وتعبئة سلوكه لتحقيق الافادة المرجوة من الدراسة ، ويقصد بالإنجاز ما يحققه التلميذ أو الفرد من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسى ، والمستوى التعليمى يصل إليه من خلال توظيفه لقدراته ومواهبه المختلفة ، ويقسم الأطفال والأفراد من ناحية قدراتهم وامكاناتهم وانجازهم إلى ثلاث مستويات لكل مستوى من المستويات خصائصه وميزاته وإن كان هناك تشابه فى بعض الأحيان بين بعض خصائص هذه المستويات حيث يوجد المتفوقين فى انجازهم والمتوسطين ومتدنى الإنجاز وفى مثل هذا الوضع تقع على المعلم النسبة الاكبر من المسئولية فى تحسين دافعيتهم للإنجاز الدراسى (عمر عبد الرحيم ، ٢٠١٠، ص. ١٣٣).

- **ثانياً. إجراءات بناء بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب وتطبيق تجربة البحث**

وبناءً على ذلك تناول البحث الحالي في هذا الفصل خمسة خطوات:

- الخطوة الأولى: خطوات تصميم مادة المعالجة التجريبية وتطويرها.
- الخطوة الثانية: كيفية بناء أدوات القياس وعرض أدوات البحث على السادة المحكمين.
- الخطوة الثالثة:اختيار عينة البحث، التحكم في متغيرات البحث المستقلة والتابعة وإجراءات التجربة الإستطلاعية.
- الخطوة الرابعة: فيتناول؛ إجراءات التجربة الأساسية والتطبيق النهائي.

◄◄ الخطوة الخامسة: خطوات المعالجة الإحصائية، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية تصبح نتائج البحث جاهزة للتعامل معها إحصائيًا وعرضها وتفسيرها ومناقشتها.

• **الخطوة الأولى، خطوات تصميم مادة المعالجة التجريبية وتطويرها،**

• **أولاً: تصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب (المعالجة التجريبية) وتطويرها:**

للحصول علي معالجات تجريبية علي مستوي عال من الكفاءة من حيث التصميم والإنتاج فإن الأمر يتطلب بناءً تعليميا علىً نحو محكم للشبكة، لذلك قام الباحثان بدراسة عديد من نماذج التصميم التعليمي حيث تعتمد معظم نماذج تصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب التعليمية وإنتاجها علي النموذج العام"ADDIE" لنماذج التصميم التعليمي الذي يعرف بخطواته الخمس، التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم، وتكنولوجيا التعليم في ضوء نظرية النظم تعني بتصميم مجال التعليم والتعلم ، وذلك حيث أنه لا يصلح تطبيق نموذج تعليمي واحد لجميع المراحل التعليمية والمواقف التدريسية والبيئية(رضا القاضى، ٢٠١١،ص. ٩٦- ٩٨).

وبعد دراسة الباحثان لعديد من نماذج تصميم البرامج التعليمية وإنتاجها بصفة عامة ونماذج تصميم مواقع الويب التعليمية وإنتاجها بصفة خاصة كنموذج "جيرولد كمب" ونموذج "عبد اللطيف صفي الجزار" و"نموذج ديك وكاري Dick & Carey" ونموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) (رضا القاضى، مرجع سابق،ص.٩٢)

وعلي ضوء دراسة النماذج السابقة يتبني البحث الحالي نموذج التصميم التعليمى لـ محمد عطية خميس (٢٠٠٣) علي أساس أنه نموذج تفصيلي يناسب المعطيات والأدوات التعليمية والتفاعلات التي يمكن ان توفرها بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب، وذلك مع إدخال بعض التعديلات علي النموذج ليناسب طبيعة البحث الحالي، وقد تم تصميم الشبكة وفقا لنموذج التصميم التعليمى للدكتور(محمد عطية خميس) كما بالشكل ١٠:

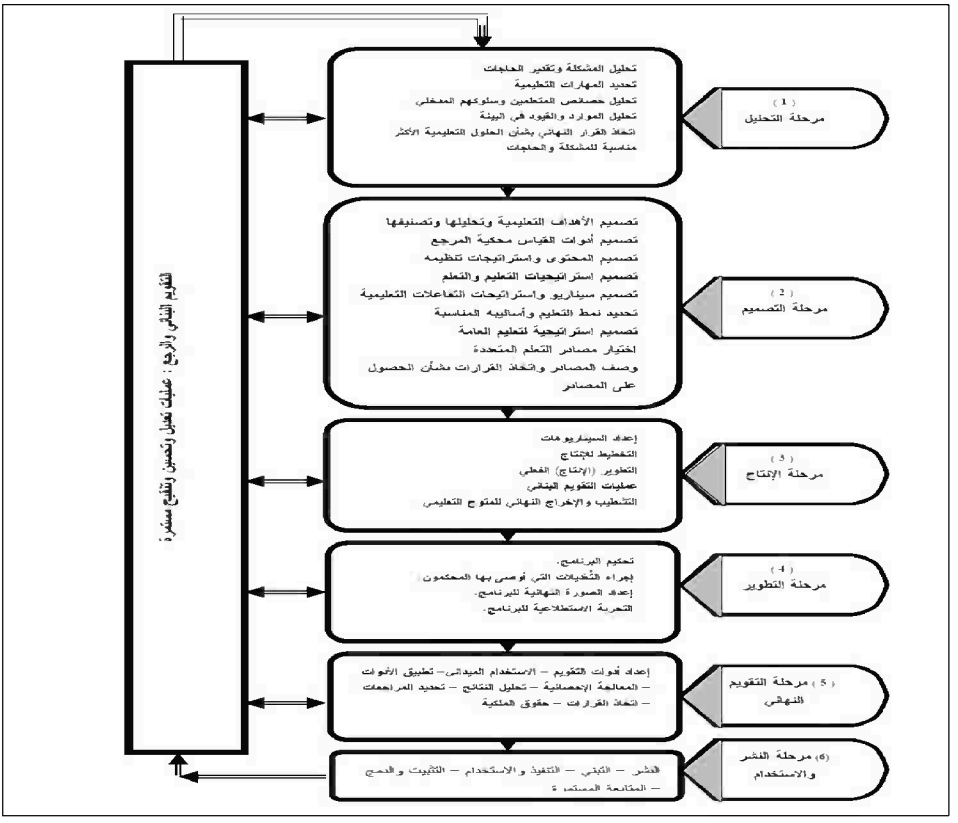
وسيستعين الباحثان بتطبيق نموذج التصميم التعليمى لـ محمد عطية خميس (٢٠٠٣) فى القيام بخطوات تصميم المعالجة التجريبية وتطويرها كما يلى، وقد تم تصميم تلك الشبكة وفقا لنموذج التصميم التعليمى للدكتور(محمد عطية خميس) كالأتى:

• **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:**

• **تحليل المشكلة وتقدير إلحاجات:**

تتضمن هذه الخطوة الاحساس بالمشكلة التى نبع منها البحث الحالى حيث تكمن تلك المشكلة في القصور في مهارات استخدام شبكة الإنترنت كانشطة تعليمية لتلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل فى المرحلة الاعدادية، حيث تبين للباحثان أن ممارسة التدريب علي مهارات الانترنت لايكفي فيها مجرد استخدام معمل كمبيوتر متصل بالإنترنت لعدم كفاية الوقت والإمكانيات المتاحة لممارسة جميع الأنشطة فان البحث الحالي يشير إلي أنه إذا كانت هناك حاجة لإدخال التعليم عبر الشبكة فى مراحل التعليم الجامعى وما قبل

الجامعى؛ فإن إدخال التعليم عبر الشبكة فى مراحل التعليم الاعدادى يُعد أكثر إلحاحا نظرا لعوامل عدة من أهمها:



شكل (١٠): نموذج محمد عطية خميس للتصميم التعليمى(٢٠٠٣،ص. ٩١).

- التغيير المستمر فى المحتوى المقدم لتلك المرحلة.
- طبيعة الدراسة القائمة على البحث والإستكشاف.
- تنوع حاجات واهتمامات التلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.

كما أن طبيعة المرحلة الاعدادية تعكس المشكلات التى تعترض الممارسات التطبيقية فى ميدان التربية والتعليم من خلال الواقع الفعلى التطبيقى الميدانى لدعم التعليم عن طريق خلق وسيلة إجتماعية تتضمن الحوار والمشاركة فى المعلومات وبناء المعارف.

- **ثانياً، تحليل المهمات التعليمية** Task Analysis،

ويشتمل تحليل المهمات التعليمية كما يوضحها نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) للتصميم التعليمى؛ على تحليل الغايات أو الأهداف العامة إلى مكوناتها الرئيسة والفرعية (النهائية والممكنة) والتى تمكن المتعلمين من الوصول إلى الغاية النهائية بكفاءة وفاعلية؛ حيث قام الباحثان فى هذه الخطوة

بتحليل كل مهارة من المهارات العامة والتى تم التوصل إليها لموضوع "تنمية مهارات البحث عبر الشبكة"، إلى مكوناتها الفرعية؛ حيث استخدمت الباحثان أسلوب التحليل الشبكى من أعلى إلى أسفل، حيث يكتب الأداء النهائى والذى يشكل الأداء المرغوب وما ينبغى عمله من مهمات فرعية للتمكن من تحقيق الهدف العام،ولقد توصل الباحثان إلى تسع مهمات رئيسة وثلاثين مهمة فرعية كانت كالتالى:

- **المهمة الرئيسة الأولى ، يستخدم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى ،

- تعرف مفهوم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.
- تعرف مفهوم محركات البحث عبر الشبكة.
- توضح كيف يمكنك استخدام محركات البحث.

- **المهمة الرئيسة الثانية: يستخدم قواعد البيانات المتخصصة**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تعرف قواعد البيانات المتخصصة.
- تذكر ثلاثة من قواعد البيانات المتخصصة.
- تتصفح قواعد البيانات المتخصصة.

- **المهمة الرئيسة الثالثة:يستخدم طرق نشر الوثائق والبحوث.**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تذكر ثلاثة من مواقع نشر الوثائق والبحوث.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الوثائق.
- تفتح جميع إمكانات مواقع نشر الوثائق.

- **المهمة الرئيسة الرابعة : يستخدم طرق نشر ملفات البوربوينت والفيديو.**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات البوربوينت.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات البوربوينت.
- تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات البوربوينت.
- تذكر ثلاثة من مواقع نشر ملفات الفيديو.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الفيديو.
- تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات الفيديو.

- **المهمة الرئيسة الخامسة : يستخدم طرق رفع ملفات الصوت.**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات صوت.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات صوت.
- تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات صوت.

- **المهمة الرئيسة السادسة: يستخدم طرق العصف الذهنى الإلكترونية.**

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تذكر ثلاثة مواقع للعصف الذهنى الإلكترونية.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.
- تفتح جميع إمكانات مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.

• **المهمة الرئيسة التاسعة**: **يستخدم مواقع الإستضافة**.

وجاءت المهمات الفرعية كالتالى :

- تذكر ثلاثة مواقع إستضافة.
- تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إستضافة.
- تفتح جميع إمكانات مواقع الإستضافة.

• **المرحلة الثانية**: **مرحلة التصميم**:

تهدف عمليات التصميم إلى وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم المستخدمة داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويبوعملياتها وتشمل عمليات تصميم الأهداف، وأدوات القياس، والمحتوى، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والتفاعلات التعليمية، واستراتيجية التعليم وأساليبه، وإستراتيجية التعلم العامه،واختيار المصادر ووصفها، ثم اتخاذ القرار بشأن الحصول عليها أو إنتاجها محليا (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ص. ٩٥).

• **أولاً**، **تصميم الأهداف السلوكية**:

من خلال الخطوات السابقة، أمكن التوصل إلى تحديد المهمات الرئيسة والمهمات الفرعية. وفى هذه الخطوة تمت ترجمة هذه المهمات إلى أهداف نهائية وممكنة؛ وقد كانت كالتالى،

١-الهدف العام:

توظيف أسلوبى التعلم الفردى والذاتى فى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى

٢-الأهداف الإجرائية:

قام الباحثان بترجمة الأهداف العامة السابقة إلى أهداف إجرائية، وجاءت هذه الأهداف فى تسع مهارات وهى:

- المهارة الأولى : يستخدم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت:وجاءت أهداف هذا المهارة كالتالى :
  - ✓ تعرف مفهوم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.
  - ✓ تعرف مفهوم محركات البحث عبر الشبكة.
  - ✓ تستخدم محركات البحث.
- المهارة الثانية : يستخدم قواعد البيانات المتخصصة، وجاءت أهداف هذا المهارة كالتالى:
  - ✓ تعرف قواعد البيانات المتخصصة.
  - ✓ تذكر ثلاثة من قواعد البيانات المتخصصة.
  - ✓ تتصفح قواعد البيانات المتخصصة.
- المهارة الثالثة ، يستخدم طرق نشر الوثائق والبحوث: وجاءت أهداف هذا المهارة كالتالى :
  - ✓ تذكر ثلاثة من مواقع نشر الوثائق والبحوث.
  - ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الوثائق.
  - ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع نشر الوثائق
- المهارة الرابعة ، يستخدم طرق نشر ملفات البوربوينت والفيديو: وجاءت أهداف هذا المهارة كالتالى :

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات البوربوينت.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات البوربوينت.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات البوربوينت.
- ✓ تذكر ثلاثة من مواقع نشر ملفات الفيديو.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الفيديو.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات الفيديو.

◄◄ المهارة الخامسة : يستخدم طرق رفع ملفات الصوت:

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات صوت.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات صوت.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات صوت.

◄◄ المهارة السادسة : يصمم أدوات المسح والاستقصاء:

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع لتصميم استبيانات.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع تصمم استبيانات.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع تصمم استبيانات.

◄◄ المهارة السابعة: يستخدم طرق إعداد الإختبارات الإلكترونية.

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع لإعداد الإختبارات الإلكترونية.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.

◄◄ المهارة الثامنة: يستخدم طرق العصف الذهنى الإلكترونية:

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع للعصف الذهنى الإلكترونية.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.

◄◄ المهارة التاسعة: يستخدم مواقع الإستضافة،

- ✓ تذكر ثلاثة مواقع إستضافة.
- ✓ تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إستضافة.
- ✓ تفتح جميع إمكانات مواقع الإستضافة.

• **إعداد جدول مواصفات الأهداف المهارية الفرعية حسب بلوم**،
والجدول (٤) يوضح ذلك :

• **ثانياً: تصميم أدوات القياس مرجعية المحك**:

الأدوات والإختبارات مرجعية المحك هى التى تركز على قياس الأهداف وترتبط مباشرة بمحكات الأداء المحددة فى الهدف (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣ ص. ٩٦). وعليه مر التصميم بالخطوات التالية، قام الباحثان بتصميم كل من الأدوات التالية:

◄◄ اختبار تحصيلى للجانب المعرفى للمهارات البحث عبر الشبكة.
◄◄ قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبةإعداد عادل عبد الله
◄◄ مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين إعداد فاروق عبد الفتاح
◄◄ تحديد ظروف تطبيق الاختبار التحصيلى و قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة ومقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين ، من حيث،

وظيفتها، زمنها ، بيئتها، عدد التلاميذ، ظروف التصحيح، والتكاليف...إلخ، سوف يتطرق لها الباحثان بالتفصيل في المحور الخاص تطبيق التجربة الإستطلاعية.

جدول (٤) مواصفات الأهداف المهارية حسب بلوم.

م	الهـــدف التعليمـــــى	مستوى الهدف
١	تعرف مفهوم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.	تذكر
٢	تعرف مفهوم محركات البحث عبر الشبكة.	تذكر
٣	تستخدم محركات البحث.	تطبيق
٤	تعرف قواعد البيانات المتخصصة.	تذكر
٥	تذكر ثلاثة من قواعد البيانات المتخصصة.	تذكر
٦	تتصفح قواعد البيانات المتخصصة.	تطبيق
٧	تذكر ثلاثة من مواقع نشر الوثائق والبحوث.	تذكر
٨	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الوثائق	تطبيق
٩	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر الوثائق(Scribd،Docstoc،Yudu.)	تطبيق
١٠	تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات البوربوينت.	تذكر
١١	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات البوربوينت.	تطبيق
١٢	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات البوربوينت.	تطبيق
١٣	تذكر ثلاثة من مواقع نشر ملفات الفيديو.	تذكر
١٤	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الفيديو.	تطبيق
١٥	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات الفيديو.	تطبيق
١٦	تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات صوت.	تذكر
١٧	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات صوت.	تذكر
١٨	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات صوت.	تطبيق
١٩	تذكر ثلاثة مواقع لتصميم استبيانات.	تذكر
٢٠	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع تصمم استبيانات.	تطبيق
٢١	تفتح جميع إمكانات مواقع تصمم استبيانات.	تطبيق
٢٢	تذكر ثلاثة مواقع لإعداد الإختبارات الإلكترونية.	تذكر
٢٣	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.	تطبيق
٢٤	تفتح جميع إمكانات مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.	تطبيق
٢٥	تذكر ثلاثة مواقع للعصف الذهنى الإلكترونية.	تذكر
٢٦	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.	تطبيق
٢٧	تفتح جميع إمكانات مواقع العصف الذهنى الإلكترونية	تطبيق
٢٨	تذكر ثلاثة مواقع إستضافة.	تذكر
٢٩	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إستضافة.	تطبيق
٣٠	تفتح جميع إمكانات مواقع الإستضافة.	تطبيق

• **ثالثاً، تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه (السلاسل والتتابعات):**

ويقصد بها تحديد عناصر المحتوى، ووضعها فى تسلسل مناسب حسب ترتيب الأهداف، لتحقيق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة(محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ص. ٩٧). وهناك أنواع عديدة من السلاسل والتتابعات إختار منها الباحثان الهرميات، لتنظيم المادة من أعلى إلى أسفل (من العام إلى الخاص) فى شكل هرمى (شجرة القرار) كما سبق ذكرها فى تحليل المهات التعليمية، وذلك لأنها تتناسب تماما مع طبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، وكذلك خصائص المنظومة التى نقوم بتطويرها.

• ١٠- تحديد الوقت المطلوب للتعلم وفقا لنتائج التجربة الإستطلاعية:

جدول (٥): تحديد وقت التعلم، وتنظيم المقرر.

م	المهمـــات الفرعية	الأهـــداف الفرعية	الوقت المطلوب	رقم المهمة
١	يستخدم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.	تعرف مفهوم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.	ساعة	١
٢	يستخدم محركات البحث عبر الشبكة	تعرف مفهوم محركات البحث عبر الشبكة	ساعة	٢
٣	استخدام أساليب البحث داخل محركات البحث	تستخدم محركات البحث	ساعة	٣
٤	يستخدم قواعد البيانات المتخصصة.	تعرف قواعد البيانات المتخصصة.	ساعة	٤
٥	يعدد ثلاثة من قواعد البيانات المتخصصة.	تذكر ثلاثة من قواعد البيانات المتخصصة.	ساعة	٥
٦	يتصفح قواعد البيانات المتخصصة.	تتصفح قواعد البيانات المتخصصة.	ساعة	٦
٧	تذكر ثلاثة من مواقع نشر الوثائق والبحوث.	تذكر ثلاثة من مواقع نشر الوثائق والبحوث.	ساعة	٧
٨	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع نشر الوثائق.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الوثائق.	ساعة	٨
٩	يفتح جميع إمكانات مواقع نشر الوثائق(Scribd،Docstoc،Yudu.)	يفتح جميع إمكانات مواقع نشر الوثائق(Scribd،Docstoc،Yudu.)	ساعة	٩
١٠	يذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات البوربوينت.	تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات البوربوينت.	ساعة	١٠
١١	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات البوربوينت.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات البوربوينت.	ساعة	١١
١٢	يفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات البوربوينت.	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات البوربوينت.	ساعة	١٢
١٣	تذكر ثلاثة من مواقع نشر ملفات الفيديو.	تذكر ثلاثة من مواقع نشر ملفات الفيديو.	ساعة	١٣
١٤	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع نشر الفيديو.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر الفيديو.	ساعة	١٤
١٥	يفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات الفيديو.	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات الفيديو	ساعة	١٥
١٦	تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات صوت.	تذكر ثلاثة مواقع لنشر ملفات صوت.	ساعة	١٦
١٧	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات صوت.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع نشر ملفات صوت.	ساعة	١٧
١٨	يفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات صوت.	تفتح جميع إمكانات مواقع نشر ملفات صوت.	ساعة	١٨
١٩	يذكر ثلاثة مواقع لتصميم استبيانات.	تذكر ثلاثة مواقع لتصميم استبيانات.	ساعة	١٩
٢٠	يسجل نفسه كمستخدم جديد فى مواقع تصمم استبيانات.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع تصمم استبيانات.	ساعة	٢٠
٢١	يفتح جميع إمكانات مواقع تصمم استبيانات.	تفتح جميع إمكانات مواقع تصمم استبيانات.	ساعة	٢١
٢٢	يذكر ثلاثة مواقع لإعداد الإختبارات الإلكترونية.	تذكر ثلاثة مواقع لإعداد الإختبارات الإلكترونية.	ساعة	٢٢
٢٣	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.	ساعة	٢٣
٢٤	يفتح جميع إمكانات مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية.	تفتح جميع إمكانات مواقع إعداد الإختبارات الإلكترونية	ساعة	٢٤
٢٥	يذكر ثلاثة مواقع للعصف الذهنى الإلكترونية.	تذكر ثلاثة مواقع للعصف الذهنى الإلكترونية.	ساعة	٢٥
٢٦	يسجل نفسة كمستخدم جديد فى مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.	ساعة	٢٦
٢٧	يفتح جميع إمكانات مواقع العصف الذهنى الإلكترونية.	تفتح جميع إمكانات مواقع العصف الذهنى الإلكترونية	ساعة	٢٧
٢٨	يذكر ثلاثة مواقع إستضافة.	تذكر ثلاثة مواقع إستضافة.	ساعة	٢٨
٢٩	يسجل نفسه كمستخدم جديد فى مواقع إستضافة.	تسجل نفسك كمستخدم جديد فى مواقع إستضافة.	ساعة	٢٩
٣٠	يفتح جميع إمكانات مواقع الإستضافة.	تفتح جميع إمكانات مواقع الإستضافة.	ساعة	٣٠

• ٢٠-وقد قام الباحثان بإعداد قائمة إستطلاع رأى المحكمين حول مدى صلاحية المحتوى التعليمى لأنشطة استخدام الانترنت

وذلك من خلال الإطلاع على عديد من الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات وتوصيف لأنشطة استخدام شبكة الإنترنت فى وذلك لتحديد اهداف المحتوى وتوصيف المحتوى وأدوات الجيل الثانى داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى تنفيذ أنشطة هذا المحتوى المقترحة.

• **١/٢-عرض الصورة الأولية للأهداف، المحتوى على السادة المحكمين:**

تم عرض الصورة الأولية للأهداف العامة، والإجرائية، والمحتوى المقترح، والاختبار التحصيلي؛ والذين سبق إعدادهم من قبل على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (١١) محكماً من تخصص تكنولوجيا التعليم. ويعود إختيار هذه التخصصات إلى أن المحتوى المقترح يختص بمقرر علمي يستلزم عرضه على متخصصين في تكنولوجيا التعليم ؛ حتى يمكن تحديد الأهداف العامة والإجرائية بشكل أكثر دقة وتحديدا، كما أن طبيعة المقرر المقترح يستلزم عرضة على متخصصين في تكنولوجيا التعليم، ولاسيما ممن تعاملوا بشكل مباشر مع بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب، والذين سيكونون أكثر قدرة على تحليل المحتوى العلمي الخاص بطبيعة تلك الشبكات، وتطبيقاتها التربوية، ومفاهيمه المتجددة بشكل سريع، وحيث أن المحتوى يتعلق بأنشطة استخدام شبكة الانترنت ، والوسيلة التي يُقدَّم من خلالها هذا المحتوى وهى الإنترنت؛ لذلك فى تم إختيار أساتذة متخصصين في كلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم ، وتم ضمن مجموعة السادة المحكمين (آحدى عشر محكما) لكي تتم الإستفادة من خبراتهم في مجال الشبكات. وقد تم دمج كل من الأهداف العامة، والإجرائية، والمحتوى المقترح، لعرضها على السادة المحكمين في نفس الوقت للأسباب التالية:

- حتى يتمكن السادة المحكمون من الحكم على مدى مناسبة الأهداف الإجرائية لتحقيق الأهداف العامة.
- حتى يتمكن السادة المحكمون من الحكم على مدى إرتباط المحتوى الذي تم إختياره بالأهداف الإجرائية، ومدى كفاية هذا المحتوى لتحقيق هذه الأهداف.
- حتى يتمكن السادة المحكمون من الحكم على مدى إرتباط كل سؤال بالهدف الإجرائي الذي يقيسه(ملحق٢).

وقد تم تحليل أراء السادة المحكمون بالنسبة لما يلي،

• **بالنسبة للأهداف (العامة، السلوكية)، والمحتوى:**

- بالنسبة للإتفاق على إرتباط المحتوى بالأهداف، بلغت نسبة الإتفاق على إرتباط المحتوى بالأهداف المستقة في ضوئه بالنسبة إلى (٣٠) ثلاثون هدفا لـ (٢٨) ثمانية وعشرون قطعة من قطع المحتوى ٩٨.٥٧٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم إرتباط المحتوى لنفس الأهداف ١.٤٪.
- بالنسبة للإتفاق على مدى أهمية المحتوى، بلغت نسبة الإتفاق على مدى أهمية المحتوى ٩٧.٨٥٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم أهمية المحتوى ٢.١٤٪.
- بالنسبة للإتفاق على مدى مناسبة المحتوى للمتعلم، بلغت نسبة الإتفاق على مدى مناسبة المحتوى للمتعلم ٩٧.٨٥٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم مناسبة المحتوي للمتعلم ٢.١٤٪.
- بالنسبة للإتفاق علي الدقة العلمية للمحتوي، بلغت نسبة الإتفاق على صحة الدقة العلمية للمحتوى ٩٨.٥٧٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم صحة الدقة العلمية للمحتوى ١.٤٪.

وهذا يعني نسبة عالية للإتفاق على مدى كفاية وإرتباط المحتوى بالأهداف الإجرائية، ولكن يُلاحظ أنه تم تحليل المحتوى الخاص بالأهداف التي حصلت على أقل نسب للإتفاق، ومراجعة هذا المحتوى، وتحليل الملاحظات التي أوردها السادة المحكمون بهدف زيادة كفاية هذه النقاط للأهداف الإجرائية المرتبطة بها؛ وتعديلها بحيث تتفق مع آراء السادة المحكمون، والذين لم يوافقوا على كفايتها إلا بعد إبرازها بشكل أوضح؛ وهو ما أخذ به الباحثان. وقد اختار الباحثان هذة المادة نظرا لطبيعة تلك المادة لما يتضمن توصيفها على انها مجموعة من المهارات تسهم تحسين الدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية عن طريق إستخدام أدوات الإنترنت. وقد قام الباحثان بإعداد المحتوى التعليمى لأنشطة توظيف الإنترنت عن طريق تحديد (٩)مهارات بـ(٩) أهداف تعليمية يسعى المحتوى إلى تحقيقها وإكسابها للمتعلمين وهى،

- **رابعاً، تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم/ والتعلم**:

وقد اختار الباحثان أسلوبى التعلم الفردى والذاتى كالتالى:

- **١-أسلوب التعلم الفردى**:

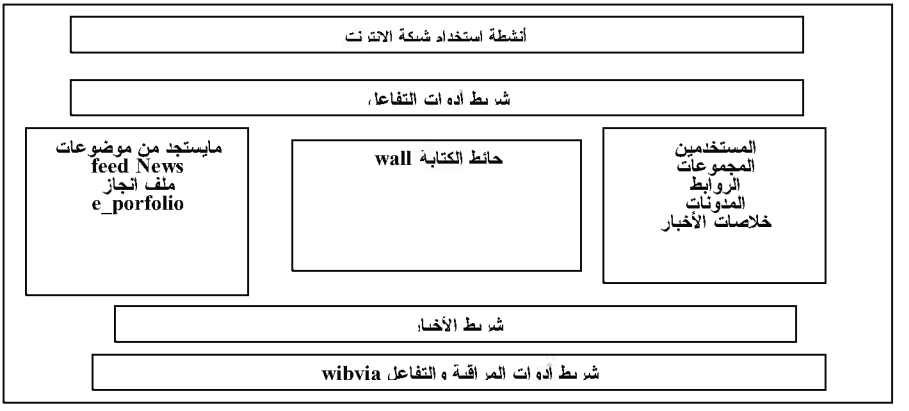
وتم تنفيذ اسلوب التعلم الفردى هذه الطريقة فعالة عندما يقوم التلاميذ بحل مشاكل لا يتوافر لها حل محدد. و تنفيذها عن طريق استخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب بأستخدام شبكة ويب اجتماعية قائمة على استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونى.

- **٢-أسلوب التعلم الذاتى**:

وتم تنفيذ أسلوب التعلم الذاتى عن طريق استخدام بيئة تعلم شخصية داخل بيئة ويب اجتماعية متمثلة فى مدونة لكل تلميذ.

- **المرحلة الثالثة : مرحلة التطوير للمحتوى التعليمى القائم على بيئة تعلم عبر الويب** :
- **أولاً: تصميم سيناريو مرسوم** Storyboard **لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة**:

ومن خلال إطلاع الباحثان على نماذج عالمية لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب قد لاحظ أن تلك الشبكات قائمة على سيناريو مرسوم عالميا قد تبناة الباحثان كما يوضح الشكل التالى:



شكل(١١):سيناريو مرسوم لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.

ويتضمن هذا المخطط وصف تفصيلى للشاشات التى سيتم تصميمها وما يتضمنها من نصوص ورسومات ولقطات فيديو، وكذلك الصوت والمؤثرات الصوتية والموسيقى المصاحبة، وهو مفتاح العمل أو خريطة التنفيذ التى تتيح للفكرة المطروحة فى البيئة أن تنفذ فى شكل مرئى مسموع ينقل الأهداف التعليمية ومعانيها ومحتواها فى شاشات متتابعة متكاملة تحتوى على كثير من عوامل الجذب والتشويق بالصورة والحركة والصوت واللون. وتأسيسا على ما سبق وفى ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى التعليمى للجانب العملى للمحتوى المختار؛ شرع الباحثان فى بناء مخطط كروكى لتلك البيئة، بحيث يبرز المتغيرات التجريبية، ويسيطر على عوامل الضبط التجريبى الأخرى كافة.

- **ثانياً، التخطيط للإنتاج**:

بعد الإنتهاء من الخطوة السابقة، قام الباحثان بعمليات التخطيط لإنتاج المصادر التعليمية التالية، تحديد موقع تصميم الشبكة وتحديد موقع تصميم أدوات التفاعل وأدوات التحكم فى خصائص كل أداة

- **تحديد المنتج التعليمى ووصف مكوناته، ويشتمل على الخطوات التالية**:
- **١-تحديد نوع المصدر أو الوسيلة التعليمية المطلوبة و تطويرها**،

وقد حدد الباحثان أن المنتج التعليمى الذى نحن بصدده هو "تصميم شبكة ويب إجتماعية" فى ضوء كل من اسلوبى التعلم الفردى والذاتى لتنمية دافعية الإنجاز للتلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل ، وبالتالى فالباحثان بحاجة إلى تصميم شبكة ويب إجتماعية تتضمن تلك المعارف وهذه المهارات التى نحن بصددها.

- **٢- وصف مكونات الشبكة الإجتماعية** :

- النصوص المكتوبة، لقد وزع الباحثان أهداف هذا المحتوى على تسع مهارات رئيسية كما سبق وتطرقنا إليه فى مرحلة التحليل والتى كانت كالتالى:
  - ✓ يستخدم أدوات البحث عبر شبكة الإنترنت.
  - ✓ يستخدم قواعد البيانات المتخصصة.
  - ✓ يستخدم طرق نشر الوثائق والبحوث.
  - ✓ يستخدم طرق نشر ملفات البوربوينت والفيديو.
  - ✓ يستخدم طرق رفع ملفات الصوت.
  - ✓ يصمم أدوات المسح والاستقصاء.
  - ✓ يستخدم طرق إعداد الإختبارات الإلكترونية.
  - ✓ يستخدم طرق العصف الذهنى الإلكترونية.
  - ✓ يستخدم مواقع الإستضافة.
- مقاطع الفيديو والفلاش، وقد حدد الباحثان عدد من مقاطع الفيديو والفلاش المتعلقة بموضوع مهارات البحث عبر الشبكة، والتى تم تحديدها فى مرحلة وصف مصادر التعلم ووسائطه المتعددة.
- المقاطع الصوتية، وقد حدد الباحثان عدد من المقاطع الصوتية المتعلقة بموضوع مهارات البحث عبر الشبكة ، والتى تم تحديدها فى مرحلة وصف مصادر التعلم ووسائطه المتعددة.

- متطلبات إنتاجية آخرى، وقد حدد الباحثان عدد من المتطلبات الإنتاجية الآخرى المتعلقة بموضوع البحث عبر الشبكة ، والتى تم تحديدها فى مرحلة وصف مصادر التعلم ووسائطه المتعددة وذلك أمثال،
  - ✓ تصميم المجموعتين التجريبيتين عدد من المدونات الخاصة.
  - ✓ إنشاء عدد من الحسابات الخاصة على موقع الـ Slide Share لرفع المحتوى وshared لتخزين الملفات ونشر المحتوى عن طريق الScribd.
  - ✓ إنشاء عدد من الحسابات الخاصة على المواقع التالية(Face book, Twitter ,Myspace ,yahoo).

• **(ب) تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية** :

قام الباحثان فى هذه الخطوة بتحديد متطلبات الإنتاج وقد قسمها إلى قسمين هما:

• **القسم الأول، متطلبات الإنتاج المادية، وتشمل**:

- مجموعة من الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث وذلك لإعداد المادة العلمية المرتبطة بتوظيف شبكة الانترنت فى أنشطة التلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.
- الميزانية اللازمة لتصميم بيئة التعلم المقترحة وكذلك إنتاج مصادر التعلم المحددة (الصور، طباعة النصوص، الرسومات، ومقاطع الفيديو،....إلخ).
- جهاز كمبيوتر بمواصفات مناسبة لعمليات البرمجة متوافر به كارت فيديو لنقل وتقطيع لقطات الفيديو، ومحمل عليه البرامج اللازمة لتصميم المحتوى التعليمى .
- القسم الثانى، متطلبات الإنتاج البشرية، وتشمل:الباحثان قاما بما يلى،
  - ✓ إختيار وإعداد المادة العلمية للمحتوى التعليمى لموضوع استخدام الانترنت، بالإضافة إلى الأنشطة والتدريبات العملية، وكذلك الإختبارات القبلية والبعدية.
  - ✓ بناء بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب وواجهات التفاعل الخاصة بها ومكوناتها بما يتناسب مع معايير التصميم التربوية والفنية لها والتى سبق إعدادها من قبل مع الأخذ فى الإعتبار آراء السادة المحكمين.
  - ✓ عضو هيئة تدريس متخصص في اللغة العربية للمراجعة والتدقيق اللغوى للمحتوى التعليمى المنشور على أحد أساليب النشر عبر الشبكة وكذلك المصادر المختلفة.

• **(ج) وضع خطة وجدول زمنى للإنتاج**:

وضع الباحثان جدول زمنى لإنتاج المصادر المختلفة كما هو موضح فى جدول (٦) التالى:

جدول (٦): المدة الزمنية المقترحة لإنتاج المصادر المختلفة.

م	المصادر والمواد التعليمية	المدة الزمنية المقترحة
١	المحتوى التعليمي.	من أربعة إلى خمسة أسابيع
٢	النصوص المكتوبة.	من أربعة إلى خمسة أسابيع
٣	مقاطع الفيديو والفلاش.	من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع
٤	المقاطع الصوتية.	من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع
٥	عروض البور بوينت.	من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع
٦	مكونات إنتاجية آخرى.	من أربعة إلى خمسة أسابيع

• **(د) توزيع المهمات والمسئوليات:**

قام الباحثان فى هذه الخطوة بتوزيع المهمات والمسئوليات فى الفترة الزمنية المقترحة والذى تم تحديده فى الخطوة السابقة.

• **(هـ) التحضير للإنتاج ويشتمل على:**

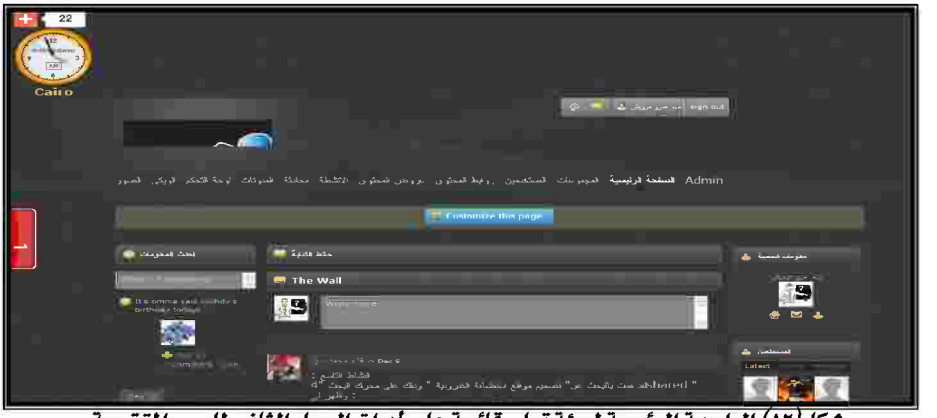
- تجهيز الكتب والمراجع اللازمة لإعداد المادة العلمية للمحتوى التعليمى .
- توفير مصادر ومواد التعلم التى يمكن الحصول عليها جاهزة من البيئة المحلية.
- تجهيز القوالب الجاهز للمدونات وغرف النقاش وحسابات الفيس بوك والسليد شير.
- وضع جدول زمنى محدد لتصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.

• **ثالثاً، التطوير (الإنتاج) الفعلى:**

بعد الإنتهاء من عمليات التخطيط للإنتاج قام الباحثان بعمليات الإنتاج الفعلى وفقا لما جاء فى خطوة إعداد المخطط الكروكى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب وإنتاج المواد والمصادر التعليمية، حيث قام الباحثان فى هذه الخطوة بالبدء فى الإنتاج الفعلى للمحتوى التعليمى وقد تمثلت هذه العمليات فيما يلى:

- تصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب بإستخدام العديد من لغات البرمجة المستخدمة فى تصميم وبناء بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة مثل(PHP, Html, Java script)؛ والتى تتضمن ما يلى:
  - ✓ تصميم الخلفيات الخاصة بالشبكة وصفحاتها المتعددة وذلك وفقا للمواصفات التربوية والفنية المذكورة فى فصل الإطار النظرى.
  - ✓ تصميم شريط أدوات التفاعل الرئيسة للشبكة (Banners).
  - ✓ تصميم شريط أدوات المراقبة و التفاعل للبيئة.
  - ✓ تصميم وإنشاء أقسام التجريبيتين.
  - ✓ تصميم الروابط والوصلات بين العناصر ومكونات الموقع المختلفة.
  - ✓ تصميم حسابات تتبع بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب ترتبط بكل من مواقع، (Slide Share, Face book, Twitter).
  - ✓ تصميم نظام دعم أداء لتوجيه وإرشاد التلاميذ أثناء عمليات التعلم المختلفة داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب ؛ تحت أداة مدمجة داخل بيئة التعلم تعرف باسم(Live Nonfiction)، يقوم بدور دليل المتعلم فى البرمجيات التعليمية.

وفى نهاية هذه العمليات، أصبح المحتوى التعليمى بما يتضمنه من مصادر تعلم متنوعة وأدوات تفاعل غنية؛ جاهز فى صورته المبدئية، وتوضح الأشكال التالية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة.

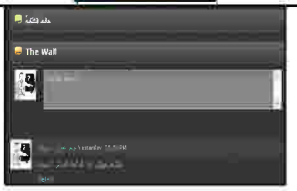


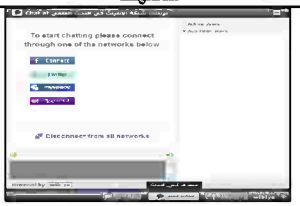
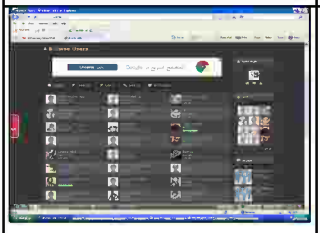
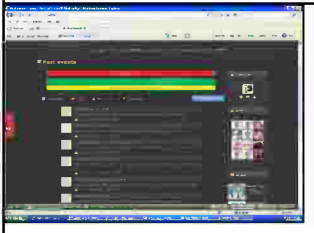
شكل(١٢):الواجهة الرئيسة لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة

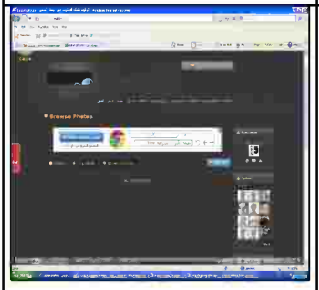
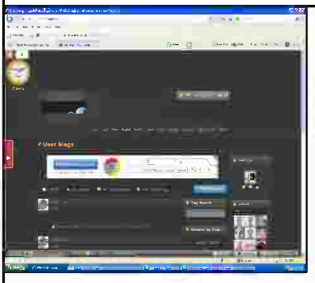
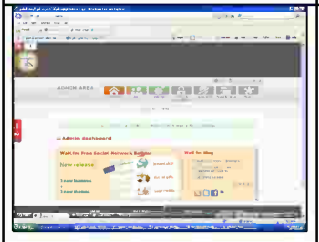
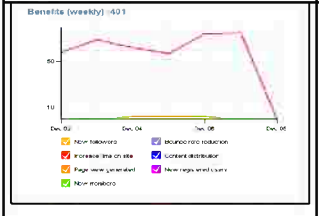
ويوضح الجدول التالى أدوات بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة ووظيفة كل أداة

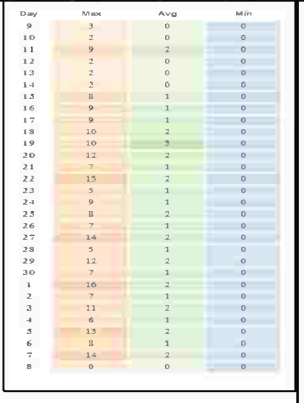
جدول(٧): أدوات بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة.

الأداة	وظيفتها	شكلها
١- المحادثة الكتابية. Social Chatt	إجراء المحادثات داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.	
٢- الرسائل الفورية. Live Notification	إخطار التلاميذ بالمهمات التعليمية المنوط به تنفيذها.	
٣- غرفة المحادثة. Website Chatt	إجراء المحادثات المتنوعة.	
٤- مستخدمى الصفحة.	توضيح عدد مستخدمي الصفحة الحالية ولأى مجموعة ينتمون.	
٥- محادثات الفيديو. Video Chatt	إجراء محادثات الفيديو.	
٦- مترجم الصفحة. I Transilation	ترجمة الصفحات من وإلى اللغة العربية.	
٧- البحث. Search	إجراء عمليات البحث.	

الأداة	وظيفتها	شكلها
٨- الإتصال بالشبكة.	إظهار الإتصال ببيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.	
٩- التوقيت. Real Time Users	معرفة التوقيت الحالى.	
١٠- عدد المستخدمين.	معرفة عدد المستخدمين داخل الصفحة النشطة الحالية.	
١١- حائط الكتابة. Wall	إجراء المحادثات والتعليقات المختلفة داخل نفس المجموعة.	
١٢- أحدث المعلومات. News Feed	إمداد الطالب بأحدث معلومات إتصال زملائه الآخرين ببيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب داخل مجموعته.	
١٣- أدوات التشاركية. Sharing Tools	مشاركة الملفات المتنوعة عبر شبكات التواصل الإجتماعى.	
١٤- خدمات ال RSS. Top Pages	إمداد أفراد العينة بخلاصات آخر الأخبار.	

الأداة	وظيفتها	شكلها
١٥- المفضلات الإجتماعية. - face Book - Twitter - Yahoo	الإتصال بمواقع المفضلات الإجتماعية.	
١٦- شريط الأدوات. Tools Bar	شريط قوائم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب والخدمات المتاحة من خلالها.	
١٧- المعلومات الشخصية Profile.	المعلومات الشخصية لأعضاء المجموعات.	
١٨- معلومات المستخدمين. Browse Users	إظهار المستخدمين الحاليين وعددهم للإدارة.	
١٩- شريط قوائم معلومات المستخدمين.	التعامل مع صفحة معلومات المستخدمين.	
٢٠- مستعرض الفيديو. Browse Video		
٢١- شريط قوائم الفيديو.	التعامل مع صفحة مستعرض الفيديو.	
٢٢- المشاركات السابقة. Past Events	اتاحة الأنشطة والمشاركات الماضية بين التلاميذ من جهة والإدارة من جهة آخرى.	

الأداة	وظيفتها	شكلها
٢٣- شريط قوائم المشاركات السابقة.	التعامل مع صفحة المشاركات السابقة.	
٢٤- مستعرض الصور. Browse Photo	استعراض الصور المتاحة عبر البيئة بين التلاميذ بعضهم وبعض داخل المجموعة الواحدة.	
٢٥- شريط قوائم الصور	التعامل مع مستعرض الصور.	
٢٦- المدونة. User Blogs	اتاحة عمليات التدوين بين أفراد مجموعة التعلم الواحدة.	
٢٧- التحكمAdmin Area	منطقة تحكم الإدارة.	
٢٨- احصائيات عامة. Benefits	توضيح إحصائيات استخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب والملتحقين بها خلال فترة ما.	

الأداة	وظيفتها	شكلها
٢٩- احصائيات استخدام الأدوات. Wibyia Tools	توضيح إحصائية استخدام أدوات بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.	
٣٠- احصائيات استخدام الشبكات. Wibyia Tools	توضيح إحصائية استخدام الشبكات داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.	
٣١- احصائيات أنشطة المتواجدون. Wibyia Tools	توضيح إحصائية مستخدمى البيئة وأعدادهم وأنشطتهم التى قاموا بها حلال فترة ما.	
٣٢- احصائيات أدوات التفاعل Wibyia Tools.	توضيح مدى استخدام أدوات التفاعل .	

Day	Max	Avg	Min
9	3	0	0
10	2	0	0
11	9	2	0
12	2	0	0
13	2	0	0
14	2	0	0
15	8	1	0
16	9	1	0
17	9	1	0
18	10	2	0
19	10	3	0
20	12	2	0
21	7	1	0
22	15	2	0
23	5	1	0
24	9	1	0
25	8	2	0
26	7	1	0
27	14	2	0
28	5	1	0
29	12	2	0
30	7	1	0
1	16	2	0
2	7	1	0
3	11	2	0
4	6	1	0
5	13	2	0
6	8	1	0
7	14	2	0
8	0	0	0

وبعد الإنتهاء من تصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب قام الباحثان بإعداد التالى:

• **بطاقة تقييم جودة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب**:

من إطلاع الباحثان على مبادئ وأسس التصميم الجيد للمواد التعليمية بما فيها الصور الثابتة وعلى البطاقات التى أعدت لتقييم المواد التعليمية، قام الباحثان ببناء وتصميم الصورة المبدئية لبطاقة تقييم جودة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب ، والتى تكونت مبدئيا من(٢٤ خاصية) إيجابية للشبكة، ويتم التقييم على أساس وضع درجة معينة لتوفر الخاصية، فتوضع درجات (١،٠) للمستويات (تتوافر،لاتتوافر) على الترتيب، وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للبطاقة (٤٨) درجة ،وتهدف البطاقة إلى تقييم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لمعرفة مدى قدرتها على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى.

• (ب-١) **صدق البطاقة**:

لإقرار صلاحية البطاقة للتطبيق تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم .

• (ب-٢) **ثبات البطاقة** :

قام الباحثان بتقييم الشبكة وسجل الباحثان درجات التقييم فى استمارة خاصة لكل صورة، وبعد أسبوعين قام الباحثان بإعادة التقييم مرة أخرى لنفس الشبكة، وتم حساب متوسط درجات التقييم فى كل مرة والإنحراف المعيارى ومعامل الإرتباط بين درجات التقيميين فكان معامل الثبات (٠.٧٢) مما يدل على أن بطاقة تقييم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب على درجة عالية من الثبات، وبذلك أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية صالحة للاستخدام.

جدول (٨): المتوسط والإنحراف المعياري ومعامل ثبات بطاقة تقييم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثاني للويب بطريقة إعادة التقييم.

البيان / التطبيق	المتوسط	الإنحراف المعيارى	معامل الثبات
التطبيق الأول	٢١,٣	٥,٢	,٧٢
التطبيق الثانى	٢٥,٣	٧,١	

• **الخطوة الثانية : بناء أدوات القياس وإجازتها**:

استلزم إجراء البحث الحالى إستخدام مجموعة من الأدوات، وهى كالتالى:

- اختبار تحصيلى مرتبط بالجانب المعرفى لمهارات استخدام شبكة الانترنت.
- قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد عادل عبد الله
- مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين فاروق عبد الفتاح

• **بناء أدوات البحث**:

• **أ- الاختبار التحصيلى**:

اختار الباحثان الاختبار التحصيلى لقياس تنمية مهارات استخدام الانترنت لتلاميذ المرحلة الاعدادية المرتبطة.

وقد قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار متبعا الخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلى**،

يهدف الاختبار التحصيلى إلى قياس تنمية دافعية الإنجاز عينة البحث . فى مهارات البحث عبر الشبكة لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ لأهداف دراسة المهارات.

- **تحديد نوع الاختبار ومفرداته**:

قام الباحثان بالإطلاع على بعض المراجع والرسائل العلمية وبناء عليها قام بتحديد بنود الاختبار الموضوعي وهى، الإختبار الإختيار من متعدد(٢٩سؤال)، وصح وخطا (١٥ سؤال) وتمت مراعاة الشروط اللازمة لكل نوع حتى يكون بصورة جيدة.

- **وضع تعليمات الاختبار**:

راعى الباحثان فى التعليمات أن تكون،

- سهلة وواضحة ومباشرة وممثلة للمجال المستهدف قياسه.
- توضح ضرورة الإجابة على كل الأسئلة.
- تتضمن مثال محلول لكل نوع من أنواع الاختبار.
- وبالنسبة لاختبار الإختيار من متعدد روعى:
- صياغة الفكرة الرئيسة للسؤال فى مقدمته.
- اتساق جميع الإختيار الإختيارات والبدائل للبند الواحد.
- وضع جميع الإجابات محتملة حتى لا يسهل تخمين المتعلم للإجابة الصحيحة.
- مراعاة تقارب أطوال الاحتمالات المختلفة للإجابات.
- أن تشتمل أسئلة الاختبار على العديد من الصور الواضحة.
- ترك مسافات بين كل بند والذى يليه.
- أن يبدأ البند وينتهى فى نفس الصفحة.

- **إعداد الاختبار فى صورته الأولية**:

قام الباحثان بصياغة مفردات الاختبار لتغطى جميع الأهداف العامة والإجرائية للمهارات التى تم التجريب عليها وان يشتمل الاختبار على عدد كبير من الإجابة التى تغطى جميع المستويات المعرفية، وكان عدد أسئلة الاختبار (٤٤بندا)- (٤٤بند للاختيار من متعدد وصح وخطا).

- **ضبط الاختبار**:
- **تحديد صدق الاختبار وذلك بطريقتين**:

- الصدق الظاهرى للاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى مجال وتكنولوجيا التعليم وذلك للتأكد من:
  - ✓ صلاحية بنود الاختبار لقياس تنمية مهارات استخدام شبكة الانترنت .
  - ✓ سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
  - ✓ مناسبة بنود الاختبار لقياس أهداف بيئة التعلم عبر الويب الذى سيطبق على التلاميذ.
  - ✓ دقة ووضوح بنود الاختبار

وقد قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات والتى تتركز حول حذف السؤال الخامس . من بنود الصواب والخطأ والمتمثل فى الإجابات بجميع ما سبق، وأيضا حذف بعض البنود المكررة وبذلك وصل عدد بنود الاختبار بعد ذلك (٤٤بند).

- الصدق الداخلى، تحديد مدى ارتباط الاختبار بالأهداف المراد قياسها،فالاختبار الصادق هو الذى يقيس ما وضع لقياسه ولا يقيس شئ آخر بدلا منه (جابر عبد الحميد، ١٩٨٠ ،ص. ٢٢١).

لذلك قام الباحثان بتقدير صدق الاختبارعن طريق التطابق بين الهدف والبند الاختبارى جدول (جابر عبد الحميد، مرجع سابق ،ص. ٣٣٧). لمعرفة مدى تطابق السلوك والمحتوى فى كل هدف بالسلوك والمحتوى فى البند الاختبارى الذى يقيس الهدف.

- بالنسبة للإتفاق على إرتباط السؤال بالهدف الذي يقيسه، بلغت نسبة الإتفاق على إرتباط السؤال بالهدف الذي يقيسه بالنسبة إلى (٤٤)اربعة واربعون سؤالا في مقابل (٤٤)اربعة واربعون سؤالا ٩٦.١١٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم إرتباط السؤال بالهدف الذي يقيسه بالنسبة إلى (٤٤)اربعة واربعون سؤالا لنفس الـ (٤٤) اربعة واربعون ٣.٨٨٪.
- بالنسبة للإتفاق على تحقيق السؤال للمستوي الذى يقيسه، بلغت نسبة الإتفاق على تحقيق السؤال للمستوى الذي يقيسه بالنسبة إلى (٤٤) اربعة واربعون سؤالا في مقابل(٣٠) ثلاثون هدفا ٨١.١١٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم تحقيق السؤال للمستوى الذي يقيسه بالنسبة إلى (٤٤) اربعة واربعون سؤالا لنفس الـ(٤٤) اربعة واربعون هدفا ١٨.٣٣٪.
- بالنسبة للإتفاق على مناسبة السؤال للمتعلم، بلغت نسبة الإتفاق على مناسبة السؤال للمتعلم بالنسبة إلى (٤٤) اربعة واربعون ٩٩.٧٢٪ في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم مناسبة السؤال للمتعلم لنفس الـ (٤٤) اربعة واربعون سؤالا ٠.٢٧٪.
- بالنسبة للإتفاق على الدقة العلمية للسؤال، بلغت نسبة الإتفاق على الدقة العلمية للسؤال بالنسبة إلى (٤٤) اربعة واربعون ٩٩.٧٢٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم الدقة العلمية للسؤال لنفس الـ (٤٤) اربعة واربعون سؤالا ٠.٢٧٪.
- بالنسبة للإتفاق على السلامة اللغوية للسؤال، بلغت نسبة الإتفاق على السلامة اللغوية للسؤال بالنسبة إلى (٤٤) اربعة واربعون ١٠٠٪، في حين بلغت نسبة الإتفاق على عدم السلامة اللغوية للسؤال لنفس الـ (٤٤) أربعة واربعون سؤالا ٠٪.

وهذا يعني نسبة عالية للإتفاق على مدى إرتباط الأسئلة مع الأهداف التي تقيسها وبالتالى صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- **التجربة الإستطلاعية للاختبار التحصيلى**،

اختار الباحثان عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (١٥تلميذ) - وهى نفس عينة التجريب الإستطلاعية لبيئة تعلم عبر الويب ، وتهدف هذه التجربة الإستطلاعية إلى:

- **أ- تحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار**:

وذلك عن طريق رصد زمن الإجابات لكل متعلم، ثم حساب متوسط زمن الاختبار لهم والذى بلغ (٢٠دقيقة).

- **ب- حساب معامل السهولة المصحح من اثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار**:

تتأثر أسئلة الإختبارات الموضوعية "بالتخمين"، ويزداد اثر هذا التخمين كلما قل عدد الاحتمالات المحددة لكل سؤال، ويقل أثره كلما زاد هذا العدد، ويبلغ التخمين أقصاه عندما يصل هذا العدد الأشكال احتمالين ويضعف أثره عندما يصل الأشكال ستة احتمالات (ديوبولد، ١٩٦٩ ،ص ص. ١٠٣- ١٠٤)، وقد قام

الباحثان بحساب معامل السهولة المصحح من اثر التخمين لكل سؤال من أسئلة الاختبار (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص. ٦٢٨)، وقد أعتبر الباحثان أن المفردات التى يزيد معامل سهولتها عن (٠.٨) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التى يقل معامل سهولتها عن (٠.٢) تكون شديدة الصعوبة. وبعد حساب معامل السهولة المصحح من اثر التخمين وجد الباحثان أنها تتراوح بين (٠.٢، ٠.٨) وبذلك تقع جميع بنود الاختبار داخل النطاق المحدد وأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة.

- **جـ- حساب معامل التمييز:**

- ويشير إلى درجة تمييز البند الاختبارى بين مرتفعى التحصيل فى الاختبار ومنخفضى التحصيل وقد قام الباحثان بحساب معامل التمييز متبعا الخطوات التالية، (جابر عبد الحميد، ١٩٨٠ ،ص. ٢٤٠).
- ترتيب درجات التلاميذ تنازليا.
- فصل ٢٧٪ من درجات الجزء العلوى (س ع) وفصل ٢٧٪ من درجات الجزء السفلى (س د).
- وتم حساب معامل تمييز كل بند وقد تراوحت بين (٠.٣، ٠.٨). وحيث إن المفردة المميزة هى التى يكون معامل التمييز لها لا يقل عن ٠.٣ وبالتالى اعتبر الباحثان أن جميع مفردات الاختبار مميزة وصالحة للتطبيق.

- **د- حساب معامل ثبات الاختبار:**

اختار الباحثان طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار، وقد استعان الباحثان بمعادلة Rulon للتجزئة النصفية وذلك بحساب تباين فروق درجات النصفين، وحساب تباين درجات الاختبار(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩ ،ص. ٥٧٤).ويوضح جدول (١٠) تباين فروق درجات النصفين وتباين الاختبار كله ومعامل الثبات للاختبار

جدول (٩): معامل ثبات الاختبار التحصيلى

ع٢ ن	ع٢	معامل الثبات
٥٣,١٥	٥٤,٩٠	٠،٨٣

وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار = ٠.٨٣ وهو معامل يشير إلى أن الاختبار ذو درجة عالية من الثبات، مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة فى نفس الظروف، كما يعنى خلو الاختبار من الأخطاء التى يمكن أن تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار؛ الأمر الذى يجعل الباحثان يطمئن إلى استخدامه.

- **١٠- الهدف من التجربة الإستطلاعية:**

والهدف من التجربة الإستطلاعية هو التأكد من وضوح المادة العلمية المتضمنة لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومدى مناسبة محتوى هذه المهارات لهم، وكذلك مدى وضوح الأشكال والخطوط والرسوم وبنط الكتابة، وغيرها من عناصر تصميم شاشة شبكات التعلم الإجتماعية، حتى يتمكن الباحثان من تعديل هذه المهارات قبل تنفيذ التجربة الأساسية وفيما يلى يمكن اجمال الهدف من التجربة الإستطلاعية فى النقاط التالية:

- التعرف علي الصعوبات التي قد تقابل الباحثان في أثناء إجراء التجربة الأساسية وذلك لتلافيها أو معالجتها.

- اكتساب الباحثان خبرة تطبيق التجربة، والتدريب عليها، بما يضمن إجراء التجربة الأساسية للبحث بكفاءة.
- تحديد وإستبعاد المتغيرات غير البحثية الداخلية.
- التحقق من سلامة الأجهزة والمعدات.
- التأكد من مدي الكفاءة الداخلية لمواد المعالجة التجريبية (المحتوى التعليمى وبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب)
- تقدير مدي ثبات الاختبار التحصيلى ،بطاقة التقييم ومقياس الاتجاهات.

• **٢- الاستعداد للتجربة الإستطلاعية للبحث:**

قام الباحثان بعدد من الإجراءات بهدف الاستعداد لإجراء التجربة الإستطلاعية للبحث وكانت كالتالي:

- تم طبع أدوات البحث (الاختبار التحصيلى –قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة- مقياس دافعية الإنجاز الدراسى) بكميات تتفق مع أعداد التلاميذ بالتجربة الإستطلاعية.
- تم الحصول علي موافقة من الإدارة التعليمية لتطبيق التجربة على التلاميذ.

تم إجراء التجربة الإستطلاعية علي عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية بلغ عددهم (١٧) متعلم اختيروا بطريقة عشوائية من بين طلاب القسم .

• **٣-اختيار عينة التجريب الإستطلاعى**

تم التطبيق على عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية وكان عددهم (١٧) متعلم.

• **ب- قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة تعريب وتقنين عادل عبد الله (٢٠٠٦)**

تتألف القائمة من (٣٠) عبارة تتوزع على سبعة أنماط من ذكاءات أو مواهب مختلفة هى الذكاء اللغوى ، الذكاء المنطقى الرياضى ، الذكاء الموسيقى ، الذكاء المكانى ، الذكاء الجسمى الحركى ، الذكاء الشخصى أو الذاتى ، والذكاء الاجتماعى والاجابة على كل عبارة بـ "نعم/لا"

- الهدف من القائمة : تهدف القائمة إلى الكشف عن الموهوبين فى أى جانب من الجوانب السبعة التى تمثلها نظرية الذكاءات المتعددة التى أعدها هاورد جاردنر ، حيث تسهم هذه القائمة فى التواصل لمعلومات مرجعية المحك يمكن أن تسهم فى تشخيص الأطفال الموهوبين وتحديدهم حيث يمكن لها بذلك الاكتشاف المبكر لمواهبة الأفراد ، والتوجيه المهنى بما يتلائم مع استعداداتهم.
- الصدق : تم استخدام العديد من الأساليب للتحقق من الصدق مثل صدق المحتوى ، الصدق المرتبط بالمحك ، حيث طبقت القائمة على عينة معيارية قوامها (١٠٥١) فرد ، وقد كان معامل تمييز بنود المقياس دال ، وكانت قيمة (ر) الدالة على ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا ، كما تتمتع القائمة بمعامل صدق تلازمى مرتفع مع قائمة الموهبة التى أعدتها سالى ريس (1993)Reis.
- الثبات: تم استخدام عدة أساليب للتحقق من ثبات القائمة حيث تم استخدام اعادة تطبيق المقياس على عينة (ن=١٣٥) بمتوسط عمرى قدره (١١.٦) وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول من خلال الوالدين والمعلمين.

• ج- مقياس الدافع للانجاز للأطفال والراشدين

• ١ - الهدف من المقياس:

أعد هذا الاختبار لقياس الدافعية للانجاز فى البيئة المدرسية وقد قام بإعداد هذا الاختبار فى الأصل هيرمانز Hermans وعند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشرة التى تميز مرتفعى التحصيل عن منخفضى التحصيل وهى،

- مستوى الطموح المرتفع.
- ادراك سرعة مرور الوقت.
- السلوك الذى تقل فيه المغامرة.
- الاتجاه نحو المستقبل.
- القابلية للتحرك إلى الأمام.
- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف
- المثابرة.
- البحث عن التقدير
- الرغبة فى اعادة التفكير فى العقبات.
- الرغبة فى الأداء الأفضل.

وقد قام باقتباس الاختبار واعادة تقنينه فاروق عبد الفتاح ويتكون الاختبار من (٢٨ فقرة) بطريقة الاختيار من متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) أو أربع عبارات (أ ، ب ، ج ، د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التى يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة.

• ٢-ثبات الاختبار:

قام فاروق عبد الفتاح بإعادة تقنين هذا المقياس على عينة من البنين والبنات فى المراحل الاعدادية والثانوية والجامعية فى محافظة الشرقية من الأعمار (١٣) سنة حتى (٢٤) سنة ، وبلغ حجم العينة الكلية (٥٩٨) فردا منهم (٣٧٢) من الذكور ، و(٢٢٦) من الاناث ، ثم حسب معامل الثبات بتطبيق معادلة معاملة ألفا كرونباخ ، كما قام بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وأظهرت النتائج قيمة مرتفعة لمعامل ثبات التجزئة النصفية.

• ٣-الصدق:

- صدق المحكمين :عرضت صورة من الاختبار على ثمانية محكمين من العاملين فى مجالى علم النفس التربوى والقياس النفسى ، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (٨٧.٥) وهى نسبة كافية للاكتفاء بها .
- الصدق التجريبى: تم اختيار (٢٠٠) فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية (١٠٠ ذكور- ١٠٠إناث) تم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم فى اختبار الدافع للانجازودرجات تحصيلهم الدراسة فى نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٧).

• ٤- إجراء التجربة الإستطلاعية :

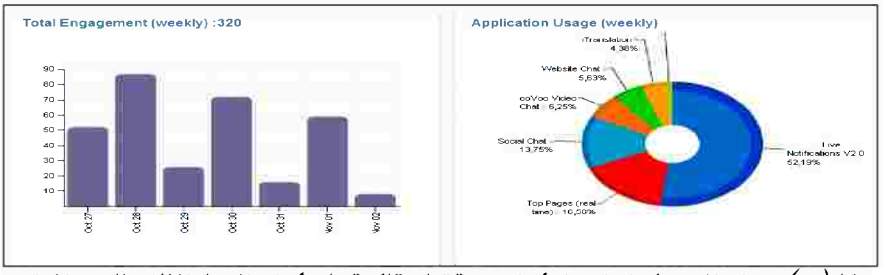
تم التطبيق فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٣ / ٢٠١٤ فى الفترة من (١٥- ١٠- ٢٠١٣)إلى (١٥- ١٢- ٢٠١٣) لمدة شهرين ،وقد اجتمع

الباحثان مع أفراد العينة فى بداية التطبيق وشرح لهم الهدف من دراسة المقرر، وكيفية دراسته باستخدام شبكة ويب إجتماعية. وبدأ التلاميذ بأداء الاختبار القبلى للمقرر ثم دراسة المهارات العشر التى تم إعدادها، وكان الباحثان يسجل ملاحظاتهم أثناء دراستهم للمهارات وكان يراقب كيفية تعاملهم مع بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة لمعرفة معوقات دراسة هذة المهارات من خلال تلك الشبكة ومحاولة تلافيها في أثناء إجراء التجربة الأساسية. وكان معدل حضور طلاب التجربة الإستطلاعية ثلاث ساعات فى اليوم الواحد لمدة عشر أيام ، وبعد أن يدرس المتعلم المهارات الأول يقوم بالإجابة على النشاط الخاص بها وبعد الانتهاء منه تظهر للمتعلم النتيجة مباشرة فان اجتاز ذلك النشاط ينتقل الى المهارة التالية واذا لم يجتازها يقوم المعلم بدعم ادائة بمحتوى أخر حتى يتجاوز هذة المهارة وقد انهى جميع تلاميذ العينة دراسة المهارات التسع، وقد طلب الباحثان من تلاميذ التجربة الإستطلاعية فى نهاية دراستهم للشبكة أن يسجل كل منهم ملاحظاته عن الشبكة من حيث المحتوى والتصميم والإخراج وأسلوب التعلم المتبع. وقام الباحثان بالإجراءات التالية لتنفيذ التجربة الإستطلاعية:

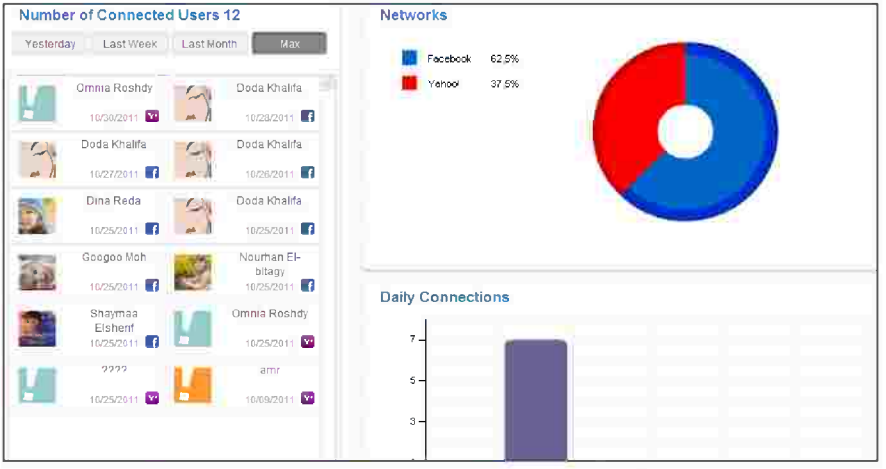
- أعد الباحثان شرحاً تمهيداً مختصراً يوضح مهارات البحث عبر الشبكة وبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة وطريقة السير داخل الشبكة.
- قام الباحثان بتوضيح مضمون المحتوي الذي سوف يتم دراسته عن طريق الشبكة وكيفية التسجيل داخل الشبكة والألتحاق بالمجموعة سواء أكانت مجموعة فردية أو ذاتية.
- تطبيق الاختبار التحصيلى ،مقياس الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة ،مقياس دافعية
- الإنجاز.
- بعد الانتهاء من تقديم تسع مهارات وتطبيق أدوات البحث قام الباحثان بإستطلاع رأي التلاميذ في المحتوى المقدم اليهم وفى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة بحيث يمكن الاستفادة من رأي التلاميذ في المحتوى وكذلك فى الشبكة.

• ٥- **نتائج التجربة الإستطلاعية**:

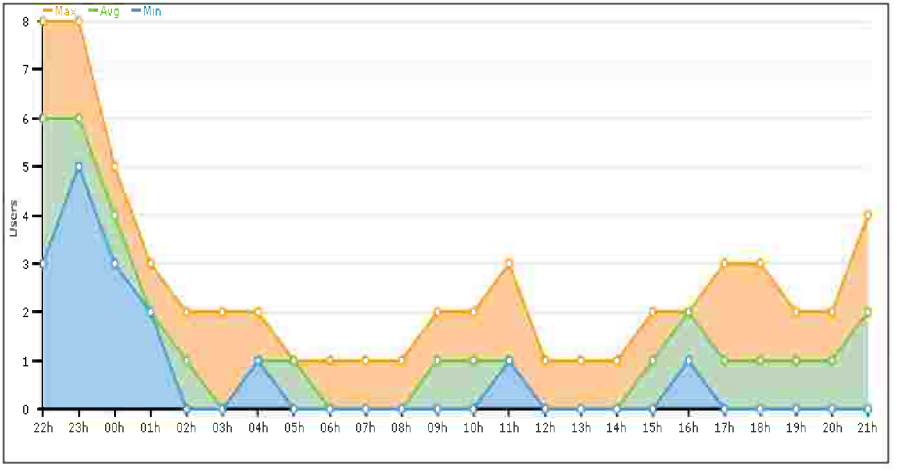
- كشفت التجربة الإستطلاعية من ثبات كل من الاختبار التحصيلى، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسى ، وقائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة.
- كشف التجربة عن فاعلية مادة المعالجة التجريبية المستخدمة (بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة ومدي الإقبال عليه.
- وكانت هذه النتائج مطمئنة ومهيأة لإجراء التجربة الأساسية للبحث.
- ومن خلال استخدام الباحثان لأدوات تخضع لعنصر المراقبة حول استخدامها من نظام الـ wibiya ظهر للباحثان بيانات إستطلاعية حول مدى استخدام الموقع فى فترة العشر ايام لايام التجربة الإستطلاعية وهى تتضح فى الاشكال التالية:



شكل(١٣):معدات الدخول واستخدام أدوات بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة.



شكل(١٤):معدل المشاركة لأدوات التواصل الإجتماعى.



شكل(١٥): معدل المشاركة داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.

وتضمنت ملاحظات واستجابات التلاميذ ما يلى:

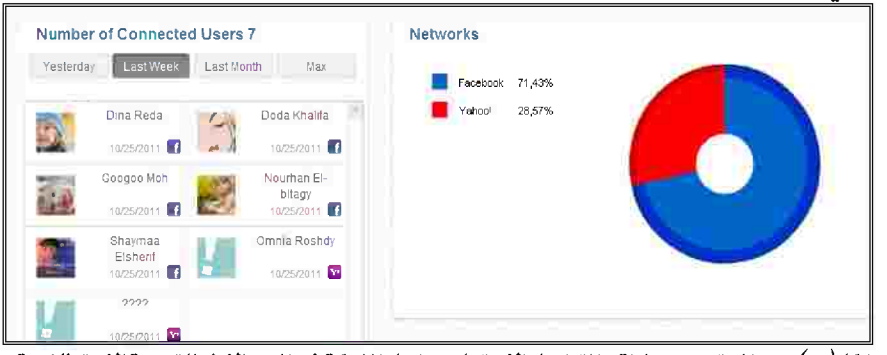
- أظهر التلاميذ قبولا شديدا لأسلوب التعلم الفردى والذاتى فى تحصيل المعلومات وأداء المهارات.
- أبدى التلاميذ سعادتهم للتواجد عبر الشبكة فى التوقيت المناسب لكل منهم حسب ظروفه دون الارتباط بمواعيد محددة للتعلم.
- أتفق التلاميذ على وضوح المادة العلمية داخل الشبكة وبساطة عرضها.
- طلب معظم التلاميذ تعميم هذا الأسلوب على جميع المقررات الأخرى ذات الصبغة العملية.
- أبدى التلاميذ ارتياحهم الشديد للتعلم عن طريق بيئة التعلم القائمة على ادوات الجيل الثانى المقترحة.
- لوحظ أثناء تطبيق التجربة الإستطلاعية اهتمام التلاميذ بالتجربة ومحاولة الاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة، فابدى بعض التلاميذ رغبتهم فى شراء أجهزة خاصة بهم للدخول للشبكة.

٦- حساب الفاعلية الداخلية لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب:

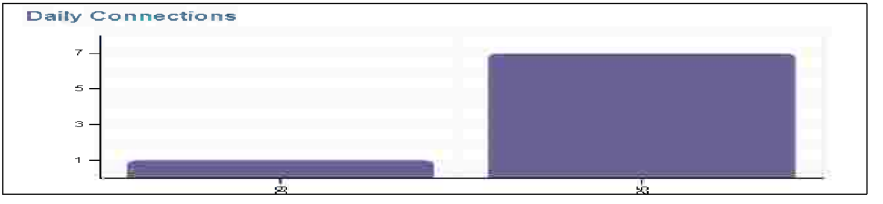
جدول (١٠) متوسط الدرجات القبلية والبعدية ودرجة الكسب للاختبار التحصيلى لطلاب المجموعة الإستطلاعية.

عدد التلاميذ	متوسط درجات الاختبار القبلى(س)	متوسط درجات الاختبار البعدى(ص)	نسبة الكسب المعدلة المحسوبة
١٥	٦،٤٥	٢٣،٢٣	١،٢٨

من خلال استخدام الباحثان لأدوات تخضع لعنصر المراقبة حول استخدامها من نظام الـ wibiya ظهر للباحثان بيانات إستطلاعية حول مدى استخدام الموقع فى فترة العشر أيام لأيام التجربة الإستطلاعية وهى تتضح فى الأشكال التالية:

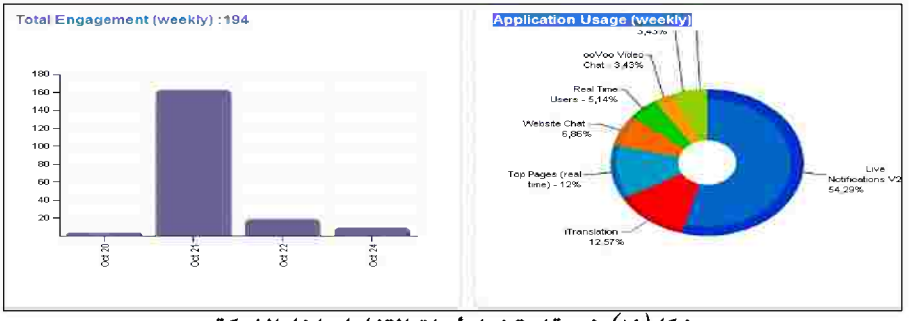


شكل(١٦):عدد المستخدمين لمواقع التواصل الإجتماعى داخل الشبكة فى اليوم الاول للتجربة الإستطلاعية.

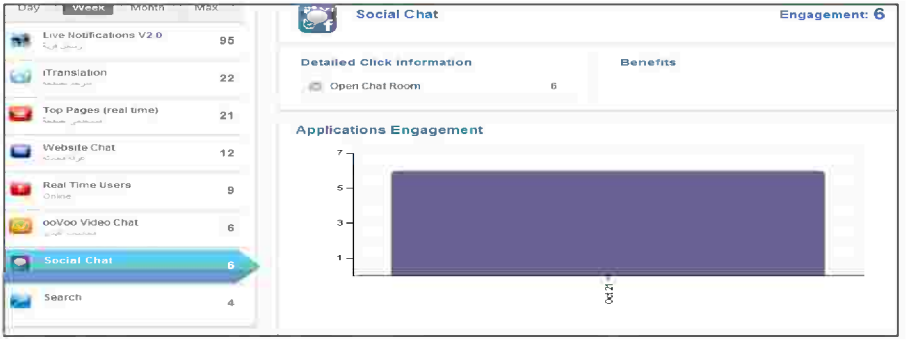


شكل(١٧): الأتصال اليومى بالشبكة

شكل(١٨): عدد المتصفحين للشبكة وأماكن تواجدهم داخل الشبكة.



شكل(١٩): نسبة استخدام أدوات التفاعل داخل الشبكة



شكل(٢٠): عدد مرات قراءة تعليمات استخدام الشبكة

شكل(٢١): مدى ارتفاع استخدام أداة المحادثة داخل الشبكة.

- **الخطوة الرابعة:إجراءات التجربة الأساسية والتطبيق النهائي:**
- **١- التجربة الأساسية للبحث:**
- **مراحل التجربة الأساسية:**
- **أ-اختيار عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية لإكسابهم مهارات استخدام الإنترنت.

- **ب-وقد تم اختيار العينة بصورة عشوائية، وقد بلغ الحجم الكلى للعينة (١٧) تلميذ**

- تم تصميم بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب من خلال موقع"wall.fm"وكان عنوانها "Snwls.wall.fm" مرفق بها أدوات تفضيل اجتماعى بأستخدام شبكة لملم وأدوات شبكةُ edmodo، وعرضها على الخبراء واخذ ارائهم واجراء تعديلات وتجريبها على عينة إستطلاعية ومراعاة خلفية المتعلمين من حيث استخدام الحاسب الآلى ويمتلكون حاسب آلى فى المنزل ومتصل هذا الجهاز بشبكة الإنترنت التى سيتم استخدامها فى التطبيق،
- تم الحصول على موافقة الادارة التعليمية بشأن تدريس مهارات استخدام الانترنت عبر بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب أثناء تطبيق التجربة ، وتم تطبيق أدوات البحث فى يوم (٢٤- ١٠- ٢٠١١) وتم بدء التدريس بأستخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى الفترة من (٢٥- ١٠- ٢٠١٣) إلى (٣- ١١- ٢٠١٣) أى استغرقت(١٠ أيام) وتم تطبيق بطاقة التقييم بعديا يوم(١١- ١١- ٢٠١٣)عبر بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة .
- تم إعطاء المتعلم تعليمات ببدء تجهيز اجهزة الحاسب التى يمتلكونها فى المنزل استعدادا لتطبيق التجربة، وذلك بالتأكد من كفاءة الأجهزة للاستخدام، والتأكد من تحميلها ببرنامج التشغيل (Windows XP)، والبرامج المضادة للفيروسات، ودليل استخدام الشبكة.
- عقد الباحثان جلسة تمهيدية مع طلاب العينة، وذلك لتعريفهم بهدف الدراسة، وكيفية الاستفادة منها، كما تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات التطبيق(مجموعتين) وفقا لطريقة التقديم عشوائيا، ويوضح جدول (١٢) توزيع طلاب العينة على مجموعات البحث.

جدول (١١) : توزيع طلاب العينة على مجموعات البحث.

م	المجموعة	عدد المتعلمين	طريقة التقديم
١	مج١ (اسلوب التعلم الفردى)	٩ تلاميذ	تدرس مهارات استخدام شبكة الإنترنت ويتم التعلم بشكل فردى وتنفيذ الأنشطة فرديا.
٢	مج٢ (أسلوب التعلم الذاتى)	٨ تلاميذ	تدرس مهارات استخدام شبكة الإنترنت ويتم التعلم بشكل ذاتى وتنفيذ الأنشطة ذاتيا.

- وضع جدول لتحديد مواعيد الدراسة لكلا المجموعتين ، وذلك وفق رغبة كل مجموعة فى تحديد الأيام التى يرغبون فى الدخول للموقع فيها إلى التجربة علما بأن تطبيق التجربة الإستطلاعية كان يبدأ يوميا من الساعة التاسعة مساءا وحتى الساعة(١٢ مساءا) لمدة(١٠ أيام) بمعدل(٣ ساعات) يوميا أى(٣٠ ساعة) دراسة فى الإستطلاعية اى خصص(٣ ساعات) لدراسة كل مهارة بنشاطها اما فى التجربة الأساسية كان التطبيق يوميا لمدة(١٨ يوم)بمعدل ساعتين لكل مهارة بنشاطها (١٨ ساعة) لـ (٩ مهارات).

- **(ج) تطبيق أدوات البحث قبليا:**

- تم تطبيق الاختبار التحصيلى قبليا على عينة البحث لمدة ٢٠دقيقة.
- قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد عادل عبد الله
- مقياس الدافع للانجاز للمراحل (الاعدادية ، الثانوية ، الجامعية) إعداد فاروق عبد الفتاح.

- **(د) تنفيذ التجربة:**

- **بالنسبة للمجموعتين (أسلوب التعلم الفردى - أسلوب التعلم الذاتى)،**

- قام الباحثان فى بداية كل يوم الساعة الثامنة والنصف صباحا بإعداد وتجهيز المعمل والتأكد من سلامة الأجهزة وصلاحيتها للاستخدام، وقد بدأ التجريب يوم الموافق ٢٠١٣/١٠/١٥ بعد تطبيق أدوات البحث مباشرة، واستمر حتى يوم (٢٠١٣/١٢/١٥).
- تم وضع تعليمات يومية على الصفحة الرئيسية لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة على أداة ( ) وذلك لمساعدة المتعلم وتعريفه بخطوات السير داخل الشبكة ومواعيد نشر المحتوى والنشاط الخاص بكل مهارة.
- سار كل متعلم فى دراسة المهارات بترتيب محدد لتلك المهارات وفق سرعته وخطوه الذاتى بحيث يبدأ فى دراسة لمهارة بمكوناتها بدءا بمبررات دراسة المهارة وحتى النشاط البعدى وفق مجموعته.
- راعى الباحثان أن يجلس كل متعلم على جهاز مستقل فى منزلة، وفى حالة مصادفته لأية صعوبة فإنه يتوجه إلى الباحثان داخل الشبكة بكتابة اى مشكلة تواجة على حائط الكتابة "Wall" لمساعدته وتوجيهه.

- **(هـ) تطبيق أدوات البحث بعديا :**

- تم تطبيق الاختبار التحصيلى بعديا على عينة البحث لمدة ٢٠دقيقة.
- تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى بعديا على عينة البحث.
- الخطوة الخامسة: خطوات المعالجة الإحصائية.

فى ضوء التصميم التجريبى للبحث تمت المعالجة الإحصائية على النحو التالى،

- تم استخدام طريقة مان ويتنى للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة فى متغيرى التحصيل المعرفى ، ودافعية الإنجاز المدرسى.
- تم حساب فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى والتحصيل المعرفى باستخدام اختبار ويلكوكسون" Wilcoxon Signed Rank Test "
- وقد تم تنفيذ العمليات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (١٨) وإستخدم الباحثان هذا البرنامج في معالجة درجات التلاميذ عينة البحث علي اختبار الجانب المعرفى وبطاقة تقييم مهارات حل المشكلات ومقياس الاتجاهات في التطبيقين القبلي والبعدي، ولإستخراج نتائج الإحصاء الوصفية، وتحليل التباين،
- وقد تم إستخدم المعادلات الإحصائية التالية لمعرفة فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب، للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

◄◄ وقد تم تقدير قوة الفاعلية (حجم الأثر) في حالة اختبار ويلكوكسون باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{رر ث} = \frac{٢(\text{م ب} + \text{م ق})}{\text{ن}}$$

- ✓ (رر ث) معامل ارتباط الرتب الثنائي
- ✓ (م ق) متوسط رتب المجموعة الثانية (او البعدي)
- ✓ (م ب) متوسط رتب المجموعة الثانية (او القبلي)
- ✓ (ن) عدد أفراد العينتين معًا، أي أن ، ن = ن١+ن٢

وتتراوح قيمة هذا المعامل بين(+١ ، - ١) وعلي الرغم من أنه ليس مشتقاً من معامل بيرسون، الا أنه يمكن تفسيره علي النحو الذي يفسر علي أساسه معامل ارتباط بيرسون، كما تفسر في ضوء مستويات حجم الأثر التي حددها كوهين وهي(١٠,) في حالة حجم الأثر الصغير و(٣٠,) في حالة حجم الأثر المتوسط و(٥٠,) في حالة حجم الأثر الكبير.

- **نتائج البحث**:

- **أولا : عرض وتفسير النتائج المرتبطة بالجانب المعرفي لاستخدام شبكة الانترنت** :

تم التوصل إليها عن طريق إجراء تجربة البحث وتحليل تلك النتائج، وعلى ضوء البيانات التى تم جمعها بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق التجربة الأساسية وتصحيح درجات التلاميذ فى اختبار الجانب المعرفي (القبلى . البعدي) ومقياس دافعية الإنجاز المدرسى (القبلى . البعدي) ورصدها. أعد الباحثان جداول بالدرجات الخام للطلاب فى اختبار الجانب المعرفي قبليًا، وبعديًا للمجموعتين التجريبيتين، وكذا درجات التلاميذ فيما يتعلق بقائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة ، ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسى قبليًا، وبعديا وذلك تمهيداً لتحليل النتائج إلى الدلالات الإحصائية التى يمكن من خلالها اختبار صحة فروض البحث. وللتعرف علي مدي تكافؤ المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بالمتغيرين موضع البحث الحالي – السابق ذكرها . تم استخدام اختبار كروسكال واليز " وهو أسلوب لابارامتري بديل لتحليل التباين أحادي الإتجاة في الأساليب البارامترية، وهو الأسلوب الأمثل والذي يصلح للمقارنة بين عينات عدة مستقلة حجم كل منها صغير بغرض التعرف على دلالة الفروق بين هذه المجموعتين التجريبيتين، وقد قام الباحثان بإستخدام حزم البرامج المعروفة بأسم الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية إصدار رقم(١٨)(Spss)"Statitical Package For Social Sciences". ولقياس فاعلية المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بالمتغيرين التابعين موضع البحث الحالي تم إستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney(U) لدلالة الفروق بين متوسطات العينات الصغيرة وكذلك اختبار ويلكوكسون " WilcoxonSigned RankTest" للعينات الصغيرة، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها فيما سبق.

- **فروض البحث ونتائجه** :
- **١-الفرض الأول** :

ثبت صحة هذا الفرض بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التعلم الفردى) في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح القياس البعدى.

جدول (١٢): دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الاولى"التعلم الفردى" باستخدام إختبار مان ويتني Mann-Whitney(U) فى اختبار التحصيل المعرفى

المتغير	القياس القبلى للمجموعة التجريبية الأولى ن =٩		القياس البعدى للمجموعة التجريبية الأولى ن=٩		قيمة اختبار مان وتنى (U)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
اختبار التحصيل المعرفى	٥	٤٥	١٤	١٢٦	٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٣) معنوية الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الأولى بإستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test" لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث عبر الشبكة

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	١١٦	٨,٥	١٣٦	-٣,٥٤	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	٢ب	٠٠	٠٠			

ويتضح من الجدول رقم (١٢) باستخدام طريقة مان ويتنى وجود فرق دال احصائيا بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى فى التحصيل المعرفى لصالح القياس البعدى عندى مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة Z تساوى (- ٣,٥٤) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على جوهرية الفرق بين القياسين القبلى والبعدى.

<u>ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى التالي:</u>

- **خصائص وطبيعة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة بتقديمها للانشطة والمحتوى في صورة تفاعل إجتماعى، وبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة لها قدرة على دفع عملية التعلم لدى المتعلمين حيث إعتيادها وكونها كطريقة غير مألوفة لديهم فى التعلم، بالإضافة إلى سهولة التعامل مع المادة العلمية من خلالها ؛ وعلى تحقيق الأهداف السلوكية الموضوعة سلفا، وذلك بزيادة الجانب المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وذلك نظرا لطبيعة استراتيجية التعلم الفردى وخصائص كل متعلم فى التفاعل داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب حيث تفاعل المتعلمين فيما بينهم وتفاعلهم مع المحتوى من خلال استعراضهم للمحتوى من خلال أدوات نشر المحتوى مثل"scribd" واستخدام الـ wiki وأدوات نشر العروض التقديمية والفيديو والفيس بوك والتويتر للتفاعل فيما بينهم ويوضح الشكل التالى(٢٠) زيادة التفاعل فيما بينهم.**

شكل(٢٢): مدى تفاعل مجموعة التعلم الفردى داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة.

- الفردية فى التعلم داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة ساعد المتعلمين على التفاعل
- استراتيجية التعلم الفردى داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فعال نظرا للأسباب التالية:
- تتعدد الأنشطة والوسائل المقدمة داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فكل مهارة تحتوى على مجموعة متنوعة من الأنشطة يمكن أن تختار منها المجموعة ما تراه مناسبا لإمكانياتها وقدراتها وإستعداداتها وتسعى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة إلى تقديم أنشطة ووسائط متعددة لتناسب أساليب التعلم المختلفة لدى المتعلمين لغرض زيادة فاعلية التعلم الفردى.
- تعدد المسارات التعليمية وتعدد إستراتيجيات التعلم ومراعاة السرعة الذاتية وذلك لأن المحتوى التعليمى يسمح لكل متعلم داخل المجموعة أن يحددوا مسار تعلمهم الذي يناسبهم لتحقيق الأهداف الموضوعة فلكل هدف من الأهداف عدد من الأنشطة والمسارات تستطيع المجموعة أن تختار من بينها ما يشاء كما تتيح لها فرصة التعلم فى مجموعات كبيرة أو التفاعل مع مجموعات صغيرة أو الدراسة المستقلة إلى جانب مراعاة السرعة الفردية لكل متعلم فالمتعلم بطئ التعلم يمكنه أن يقرر دراسته أى جزء من المحتوى يجد صعوبة فى تعلمه والمتعلم السريع يمكنه أن ينتقل سريعا من جزء إلى آخر إذا ما حقق التعلم بنجاح ووصل إلى درجة التمكن وقد حدد الباحثان خريطة لمسار المتعلم داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.
- طبقا لنظرية النشاط فإن بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب بمكوناتها؛ قد تفوقت في تقديم المحتوى التعليمي، كما ساهمت بشكل فعال في فهم محتوى المقرر المقدم للمتعلمين، وبالتالي عملت كدليل لتحديد المحتوى الذي يستحق توجيه الإنتباه إليه، فهي تفعل أكثر من مجرد خلق إستجابة فورية لحظية، حيث إستخدمها المتعلمون لتكوين معرفة حول المحتوى، وبالتالي عملت كمثير لتوجيه للمتعلمين وهو ما أدى إلى تفوق تأثيرها فيما يتعلق بالجانب المعرفى.

- وتم تفعيل استراتيجية التعلم الفردى قام الباحثان بتسهيل أنشطة المتعلمين بشكل جيد، ومن الوصول إلى نتائج دقيقة وقد وفرت بيئة التعلم عبر الويب المقترحة ذلك مما ساهم فى تفعيل ذلك الاستراتيجية .

• ٢-الفرض الثانى :

ثبت صحة الفرض بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية(مجموعة التعلم الذاتى) في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.

جدول (١٤): دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية بإستخدام إختبار مان وتنى (U)Mann-Whitney فى اختبار التحصيل المعرفى

المتغير	القياس القبلى للمجموعة التجريبية الثانية ن =٨		القياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية ن=٨		قيمة اختبار مان ويتنى (U)	قيمة مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
اختبار التحصيل المعرفى	٤,٥	٣٦	١٢,٥	١٠٠	٠٠	٠,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٥) معنوية الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الأولى بإستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test" لتحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث عبر الشبكة

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	٨أ	٨	١٢٠	-٣,٤٣	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	١ب	٠٠	٠٠			

وتشير النتائج الوراده فى جدول رقم (١٤) من خلال استخدام أسلوب مان ويتنى فى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم الذاتى) فى التحصيل المعرفى عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما أظهر الجدول رقم (١٥) أن قيمة Z (- ٣,٤٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد على جوهرية الفرق بين القياسين القبلى والبعدى فى التحصيل المعرفى.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتى في بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى تنمية التحصيل المعرفى للتلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.

<u>ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الآتي:</u>

- ساعدت خصائص وطبيعة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة بتقديمها للأنشطة والمحتوى في صورة تفاعل إجتماعى، وما لها من قدرة على دفع عملية التعلم لدى المتعلمين حيث إعتيادها وكونها كطريقة غير مألوفة لديهم، بالإضافة إلى سهولة التعامل مع المادة العلمية من خلالها؛ على تحقيق الأهداف السلوكية الموضوعة سلفا، وذلك بزيادة

الجانب المعرفى الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وذلك نظرا لطبيعة استراتيجية التعلم التعاونى وخصائص كل متعلم فى التفاعل داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب حيث تفاعل مع المحتوى من خلال استعراضة على احد أدوات نشر المحتوى مثل"scribd"واستخدام المدونات وأدوات نشر العروض التقديمية والفيديو و البريد الإلكترونى.

- وأهداف التعلم الذاتى توجد مناخا ملائما يشجع المتعلمين على إنجاز أعمال أكاديمية جيدة. وهو عموما يفضي إلى مكاسب أكاديمية واجتماعية ومهارية ،وذلك اتاحة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة.
- أسلوب التعلم الذاتى داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فعال نظرا للأسباب التالية،
- تتعدد الأنشطة والوسائل المقدمة داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فكل مهارة تحتوى على مجموعة متنوعة من الأنشطة يمكن أن يختار منها المتعلم حسب ما يراه مناسبا لإمكانياته وقدراته وإستعداداته وتسعى بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة إلى تقديم أنشطة ووسائط متعددة لتناسب أساليب التعلم المختلفة لدى المتعلمين لغرض زيادة فاعلية التعلم الفردى .
- تعدد المسارات التعليمية وتعدد إستراتيجيات التعلم ومراعاة السرعة الذاتية وذلك لأن المحتوى التعليمى يسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذى يناسبه لتحقيق الأهداف الموضوعة فلكل هدف من الأهداف عدد من الأنشطة والمسارات يستطيع المتعلم أن يختار من بينها ما يشاء كما تتيح له فرصة التعلم فى مجموعات كبيرة أو التفاعل مع مجموعات صغيرة أو الدراسة المستقلة إلى جانب مراعاة السرعة الفردية لكل متعلم فالمتعلم بطئ التعلم يمكنه أن يقرر دراسته أى جزء من المحتوى يجد صعوبة فى تعلمه والمتعلم السريع يمكنه أن ينتقل سريعا من جزء إلى آخر إذا ما حقق التعلم بنجاح ووصل إلى درجة التمكن وقد حدد الباحثان خريطة للمسار للمتعلم داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.
- الإيجابية فى التعلم داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة، وقد اتاحت الشبكة العديد من الأدوات تحقق تلك المشاركة مثل أداة المحادثة الكتابية وأداة الفيديو وأداة المحادثة الصوتية.
- التعلم الذاتى يسهم في زيادة تحصيل التلاميذ على مختلف مستوياتهم الدراسية، وتشجيع العمل ، ومساعدة التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف وبطيئي التعلم على التعلم أسوة بالتلاميذ العاديين، والتشجيع على المشاركة، وزيادة ثقة المتعلم بنفسه والتغلب على المشكلات التي تواجهه.
- لقد أكد سليفنSlavin(١٩٩٢) في بحوثه السابقة على جدوى التعلم الذاتي لجميع فئات التلاميذ، وكذلك جدوى الاستراتيجيات المذكورة آنفا، وبين فاعلية التعلم الذاتى لجميع مستويات التلاميذ (العليا، والمتوسطة، والدنيا) وأكدت بحوثه أن التلاميذ منخفضي التحصيل يحققون من خلال التعلم الذاتى تحصيلا عاليا كما هو الحال بالنسبة

للطلاب المتفوقين. كما أوضح أن التعلم الذاتى يناسب بدرجة عالية التلاميذ في المستويات التعليمية المختلفة من الصف الثالث وحتى الصف التاسع(Slavin, R. ,1992,p. 33).

- **ب- تفسير النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق باختبار الجانب المعرفى.**
- **٣-الفرض الثالث:**

ثبت صحة الفرض بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى إختبار الجانب المعرفى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردى).

جدول (١٦) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (الفردى فى مقابل الذاتى) فى القياس البعدى فى اختبار التحصيل المعرفي بإستخدام إختبار مان وتني Mann-Whitney(U)

المتغير	المجموعةالتجريبية الأولى ن =٩		المجموعة التجريبية الثانية=٨		قيمة اختبار مان وتنى (U)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
اختبار التحصيل المعرفى	١٣	١١٧	٤,٥	٣٦	٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول(١٧):معنوية الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين فى القياس البعدى على اختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البحث عبر الشبكة بإستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test"

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	١١٧	٩	١٥٣	-٣,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	٠٠ب	٠٠	٠٠			

ويوضح جدول(١٦) ثبث صحة الفرض بأنة يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى اختبار الجانب المعرفى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردي). وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الفردى في بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى اختبار الجانب المعرفى للتلاميذ الموهوبين ذوى تفريط التحصيل. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الآتي،

- ان أسلوب التعلم الفردى يزيد من فاعلية التعلم.
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم الفردى إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين وذلك إتاحتة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب من خلال أدوات المحادثة الكتابية والفيديو.
- يحصل المتعلمون خلال التعلم الفردى القائم على بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة وذلك من خلال أداة الهدايا "Gifted".

- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم الفردىمن خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها ، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
- يبين التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.
- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه ، خلال التعلم الفردى أو يشترك فيها، تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
- يساعد التعلم الفردى على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة ولهذا دور هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة، ومما سبق يتضح فاعلية أسلوب التعلم الفردى فى إختبار الجانب المعرفى للتلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.

- **ثانيا ، تفسير النتائج المرتبطة دافعية الإنجاز الدراسى:**
- **٤-الفرض الرابع**

ثبت صحة الفرض بأنة وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.

جدول (١٨): دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الاولى بإستخدام إختبار مان وتنى (U) Mann-Whitney فى مستوى دافعية الإنجاز الدراسى

المتغير	القياس القبلى للمجموعة التجريبية الأولى ن =٩		القياس البعدى للمجموعة التجريبية الأولى ن=٩		قيمة اختبار مان وتنى (U)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
دافعية الإنجاز الدراسى	٥	٤٥	١٤	١٢٦	٠٠	٠,٠١

جدول (١٩) معنوية الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الأولى بإستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank" لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسى

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	١١٨	٩,٥	١٧١	٣,٧٣-	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	٠ب	٠٠	٠٠			

ويتضح من الجدول التالى النتائج التالية،

- تشير النتائج الوراده فى الجدول رقم (١٨) باستخدام طريقة مان ويتنى لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة ، إلى وجود فروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الاولى فى الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح القياس البعدى.

- كما أن(أ) تعني المجموعة الاولى بعدي > المجموعة الاولى قبلي، (ب) تعني المجموعة الاولى بعدي > المجموعة الاولى قبلي.
- قيمة Z تساوى(- ٣,٧٣) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.
- بمقارنة متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى لأسلوب التعلم الفردى التى تدرس بإستخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة" قبل تطبيق التجربة وبعدها فى مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى الذى نهايتها العظمى(١٣٠) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (٥) درجة، والبعدى (١٤) درجة، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الفردى في بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى مقياس دافعية الإنجاز الدراسى الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى التالي:

- التعلم الفردى كإستراتيجية تعلم يساهم فى حل المشكلات وقد اتاحت بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة مثل بيئات التعلم الشخصية .
- الفردية فى التعلم تنمى الدافعية للإنجاز الدراسى لدى المتعلمين.

- **٥-الفرض الخامس**:

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الذاتى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى.

جدول (٢٠) دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية"التعلم الذاتى" بإستخدام إختبار مان وتنى Mann-Whitney(U) فى مستوى الدافعية للإنجاز الدراسى

المتغير	القياس القبلى للمجموعة التجريبية الثانية ن =٨		القياس البعدى للمجموعة التجريبية الثانية ن=٨		قيمة اختبار مان وتنى (U)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
دافعية الإنجاز الدراسى	٤,٥	٣٦	١٢,٥	١٠٠	٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول(٢١)معنوية الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الثانية بإستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test" مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى المرتبطة بمهارات البحث عبر الشبكة

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	١٦أ	٨,٥	١٣٦	٣,٥٢-	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	٠ب	٠٠	٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود فرق دال احصائيا بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم الذاتى) فى الدافعية للإنجاز الدراسى عند مستوى دلالة (٠,٠١) . ويتضح من الجدول رقم (٢١) التالى أن (أ)

تعني المجموعة الثانية بعدي > المجموعة الثانية قبلي، (ب) تعني المجموعة الثانية بعدي > المجموعة الثانية قبلي، كما أن قيمة Z تساوى(– ٣,٥٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١). بمقارنة متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية" أسلوب التعلم الذاتى التى تدرس بإستخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة"قبل تطبيق التجربة وبعدها فى مقياس دافعية الإنجاز الدراسى الذى نهايتها العظمى (١٣٠) درجة، يتضح أن المتوسط القبلى (٤,٥) درجة، والبعدى (١٢,٥) ، مما يشير إلى الفرق الكبير بينهما. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز الدراسى والتي درست باستخدام أسلوب التعلم الذاتى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب لصالح التطبيق البعدى. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتى في بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى دافعية الإنجاز الدراسى لتلاميذ المرحلة الاعدادية. وقد اوضح جون ديوى كتابا سماه "كيف نفكر وكيف نحل المشاكل" ووضع خمس مراحل لحل أي مشكلة وهي،

- الشعور بالمشكلة
- تعريف المشكلة وتحديدها
- وضع الفرضيات واقتراح الحلول
- التحقق من التجربة أي اختبار الفرضيات
- الوصول إلى النظرية والتعميم.

وأشار أيضا ديوى أن طريقة التدريس الملائمة هي التي تعتمد على الحوار وحل المشكلات والتعلم الفردى، والفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف اشكالي من عقدة أو عقبة تعترض مجرى وهذا ما قامت بة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة وشجعت على الحوار من خلال أداة الفيس بوك والتويتر والياهو والبريد الإلكترونى.

- **ج- تفسير النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى.**

- **٣-الفرض السادس** :

ثبث صحة الفرض بأنة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردى).

جدول (٢٢): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في القياس البعدى على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى بإستخدام إختبار مان وتنى –Mann Whitney(U)

المتغير	للمجموعة التجريبية الأولى ن =٩		المجموعة التجريبية الثانية ن=٨		قيمة اختبار مان وتنى (U)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الدافعية للانجاز الدراسى	٤,٦٣	٣٧	١٢,٨٩	١١٦	١	غير دالة

جدول (٢٣) معنوية الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية فى القياس البعدى على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسى باستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون "Wilcoxon Signed Rank Test"

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التأثير
السالبة	١١٧	٩	١٥٣	-٣,٦٢	دال عند مستوى ٠,٠١	دال
الموجبة	٠٠ب	٠٠	٠٠			

ويوضح جدول(٢٢) التحقق من صحة الفرض السادس وقد ثبت صحة الفرض ، بأنة يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتن(الفردى مقابل الذاتى) التي تدرس من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى تنمية دافعية الإنجاز الدراسى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (الفردي). وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الفردى في بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة فى مقياس الدافعية لتنمية دافعية الإنجاز الدراسى لتلاميذ الموهوبين ذوى تفريط التحصيل. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الآتي:

- ان استراتيجية التعلم الفردى يزيد من فاعلية التعلم.
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم الفردى إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين وذلك إتاحتة بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب من خلال أدوات المحادثة الكتابية والفيديو.
- يحصل المتعلمون خلال التعلم الفردى القائم على بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة وذلك من خلال أداة الهدايا "Gifted".
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها ، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
- يبين التعلم الفردى من خلال بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.
- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه ، خلال التعلم الفردى أو يشترك فيها، تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
- يساعد التعلم الفردى على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة ولهذا دور هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة، ومما سبق يتضح فاعلية أسلوب التعلم الفردى فى مقياس الدافعية لتنمية دافعية الإنجاز الدراسى لتلاميذ الموهوبون ذوى تفريط التحصيل.

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن إستخلاص التوصيات التالية،

- هيكلة البحوث والدراسات الخاصة بمتغيرات شبكات الويب الإجتماعية، استراتيجيات التعلم، مهارات حل المشكلات؛ لبناء أسس ومعايير علمية مقننة مستمدة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت دراسة أثر شبكات

الويب الإجتماعية، على نواتج التعلم المختلفة، حتى يمكن الحصول على معرفة قابلة للتعميم يمكن من خلالها الإستفادة عند تصميم وإنتاج شبكة تعلم إجتماعية أخرى لمواد ومقررات تعليمية مغايرة.

- الإستفادة من أدوات الجيل الثانى من الويب فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى التلاميذ التعلم الأساسى وخاصة مرحلة التعليم الاعدادى.
- الإستفادة من بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب المقترحة المقترنة في عرض البنية المعرفية للمحتوى إذا كان ناتج التعلم هو تنمية معارف المتعلمين العلمية وكفاءة تعلمهم، والإرتفاع بمستوى إتقان تلك المعارف لديهم.
- إثراء مجال تصميم وإنتاج الشبكات الإجتماعية بشكل عام وبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للوييبشكل خاص وتطوير مجالات البحث فيهما.
- ضروة الإهتمام بتحليل احتياجات تلاميذ المرحلة الاعدادية عند تصميم شبكة تعلم إجتماعية لتدريس مقررات هذه المرحلة .
- ضرورة توافر قائمة بالمواصفات التربوية والفنية لبيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويبالمناسب لتدريس مقررات المرحلة الاعدادية .
- ضرورة تبصير المعلمين بأهمية استخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى التدريس.
- ضرورة تدريب التلاميذ على استخدام بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب فى التعلم والتعليم والتواصل فى الأماكن التى يعملون بها مهما اختلف الزمان أو المكان.
- الإفادة من نتائج هذا البحث على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوى تتناول محتوى تعليمي مختلف يدرسه التلاميذ في مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية طبقا لدرجة إهتمام التلاميذ وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بالنسبة لمرحلة التعليم ما قبل الجامعى تتناول مهارات عملية مختلفة يدرسها التلاميذ في مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية طبقا لدرجة إهتمام التلاميذ وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بالنسبة لعينة من تلاميذ مراحل التعليم الأولى(الإبتدائي . الإعدادي)، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية نظرا للإختلاف في العمر أو الخبرة والثقافة البصرية.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول عناصر أخرى كدعامات بنائية داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب تستخدم فى تعليم اللغات لم يتم إستخدامها كمتغيرات في البحث الحالي؛ كلقطات الفيديو الفائقة مثلا، والرسومات المتحركة؛ والتي قد يكون لها تأثير على نتائج البحث.
- إقتصر البحث الحالي على تناول تأثير متغير مستقل (أسلوب التعلم داخل بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثانى للويب) على نواتج التعلم التالية،

الجانب المعرفى ؛ لذا فمن الممكن قياس أثر هذه المتغيرات على نواتج التعلم الأخرى لدى دارسي تكنولوجيا التعليم.

- إعداد قائمة بكفايات تلاميذ المرحلة الاعدادية المرتبطة باستخدام بيئات التعلم القائمة على أدوات الجيل الثانى للويب.

• المراجع العربية:

١- أحمد على حسين الجمل، أحمد مصطفى كامل عصر (أبريل، ٢٠٠٧). توظيف البرامج الإجتماعية فى تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم فى مشروعات التخرج. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. سلسلة بحوث ودراسات محكمة. مج١٧. ع (٢).

٢- أسماء عبد العال الجابرى، محمد مصطفى الديب (١٩٩٨). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. القاهرة: عالم الكتب.

٣- اسماعيل عبد الكافى(٢٠٠٩). تنمية الابداع عند الاطفال.التفكير الابداعى ، الأجيال المبدعة ، تطبيقات علمية، الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

٤- ألطاف الأشول (٢٠١٣) بعنوان" المشكلات التى يعانى منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون فى مدرسة الميثاق" ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، م (٤) ، ع(٦) ، ١٠٩- ١٣٦.

٥- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور رياض والشحومي، عبدالله (٢٠٠٦). علم نفس التعلم والتعليم، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

٦- جابر عبد الحميد (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.

٧- جهاد عبد الله (٢٠٠٠). حضارة الحاسوب. لبنان: دار بيروت للنشر. اسماعيل عبد الكافى(٢٠٠٩). تنمية الابداع عند الاطفال.التفكير الابداعى ، الأجيال المبدعة ، تطبيقات علمية، الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

٨- دونالد، ميشيل و سيمون (٢٠٠٧). ١٤٧ خطوة لعملية للتدريس عبر الإنترنت، ترجمة: عبد الله الحربي، سلسلة عالم المعرفة، ع (١٥٢).

٩- رشدى فتحى كامل، زينب محمد أمين (٢٠٠٢). مقدمة فى تخطيط البرامج التعليمة، المنيا، دار الهدى للنشر والتوزيع.

١٠- سعد خليفة عبد الكريم (يناير، ٢٠٠٧): أثر التعلم الفردي الذاتي بإستخدام الوسائط المتعددة المتطورة والحقائب التعليمية في زيادة التحصيل لدي طلاب الأحياء بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان: دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ١٧، ع (١).

١١- سلفيا ريم (٢٠٠٣). رعاية الموهوبين –ارشادات للآباء والمعلمين ، (ترجمة عادل عبد الله) ، القاهرة: دار الرشاد.

١٢- سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). علم نفس الموهبة. رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية ، القاهرة : مصر العربية للنشر والتوزيع.

١٣- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): التعلم التعاونى (اسسه- استراتيجياته- تطبيقاته)، القاهرة، عالم الكتب.

١٤- سهير كامل أحمد (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

١٥- السيد ابراهيم السمادونى (٢٠٠٧). الذكاء الوجدانى ، عمّان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٦- شفيق علاونة (٢٠٠٤). الدافعية (محرر)، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٧- عبد الله بن عبد العزيز الموسى، أحمد بن عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥): التعليم الإلكترونى: (الأسس والتطبيقات)، السعودية، مؤسسه شبكة البيانات.

١٨- عبد الله بن يحيى حسن آل محيا (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثانى للتعلم الإلكترونى على مهارات التعليم التعاونى لدى طلاب كلية المعلمين فى أبها. (كلية التربية، جامعه أم القرى، ٢٠٠٨).

١٩- عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائهم واكتشافهم ورعايتهم ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٢٠- عمر عبد الحليم نصر الله (٢٠٠٦): مبادئ التعليم والتعلم فى مجموعات تعاونية، دار وائل للنشر.

٢١- عمر عبد الرحيم (٢٠١٠). تدنى مستوى التحصيل والإنجاز المدرسى أسبابه وعلاجه ، (ط٢) ، الأردن: دار وائل للنشر.

٢٢- عمرو هارون ، صلاح الدين فرح (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين متدنى التحصيل الدراسى ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمى الإقليمى للموهبة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة، جده ، من ٢٦- ٢٠٠٦/٨/٣٠.

٢٣- فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٣). تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين ، (ط٤) ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤- فتحى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم : قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٥- فرج عبد القادر طه ، شاكر قنديل ، حسين عبد القادر ، مصطفى عبد الفتاح(٢٠٠٩) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (١٩٩٥). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات: العلوم التربوية، العدد (١) المجلد (٢٣)، الجامعة الأردنية، عمان.

٢٧- لندا سلفرمان (٢٠٠٤). إرشاد الموهوبين والمتفوقين، (ترجمة سعيد حسنى العزة)، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٨- محمد الهادي (٢٠٠٥) .التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٩- محمد جاسم محمد العبيدى (٢٠٠٤). فريد التعليم والتعلم المستمر، القاهرة: دار الثقافة.

٣٠- محمد عبد الوهاب محمد عبد الله (١٩٩٠). أثر بعض طرق تنمية مهارات التعليم الكتابى فى القدرة على التعبير ومهارات تدريسية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠).

٣١- محمد عبدالحميد،. (محرر). (٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.

٣٢- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التصميم التعليمى. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

٣٣- مصطفى جودت مصطفى (٢٠٠٨). اتجاهات البحث العلمي في الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، بمؤتمر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

٣٤- منصور أحمد (٢٠١٠). "التفريط التحصيلى لدى المتفوقين عقليا من طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات وفاعلية برنامج ارشادى لتنمية دافعيتهم للإنجاز" ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٣٥- نادية عبدالعظيم محمد(٢٠٠١) ."الاحتياجات الفرديـة للتلاميذ وإتقان التعلم"، الرياض، المملكة العربية السعودية.

• المراجع الأجنبية :

36- Academics, 20, 274–294.

37- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. Journal of Advanced

38- Bandura, A. (1991). Social Cognition Theory of self-regulation. Organizational behavior and human decision processes. 50, 248-287

39- Barker, K. (2001). E-Learning: Studying Canada's Virtual Secondary Schools. Society for the Advancement of Excellence in Education. Canada. Retrieved March 25, 2006 from http://www.saee.ca/ publications.php

40- Behrend, A.(2012). "Self-Perceptions of Gifted Achiever and Underachiever: A PhenonemenologicaL Study", Phd, Lynchburg, Liberty University.

41- Benghazi, K. & et al. (2010). Enabling customizable virtual debate environments in higher Education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3319–3323, retrieved from,www.sciencedirect.com, Date of access: 5/JULAY/2014.

42- Boekaerts, M.(1999). Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research, 31(6), 445-457

43- Cavanaugh,C., Gillian, k., Hess, M. Scott, H. & Blomeyer, R.(2004). The affects of distance education on k-12 students outcomes: A meta-analysis. Naperville, IL: Learning Point Associates. Retrieved April 3, 2006, from http://www.ncrel.org/tech/distance/k12distance.pdf

44- Cavus, N., & Kanbul, S. (2010). Designation of Web 2.0 tools expected by the students on technology-based learning environment. Procedia Social and Behavioral Sciences, (2), 5824–5829. retrieved from www.sciencedirect.com, Date of access: 16/June/ 2014.

45- Cennamo, K.& Ross, J. (2000). Strategies To Support Self-Directed Learning in a Web-Based Course. (ERIC Document Reproduction Service No. ED.455194).

46- Clark, T. (2001)Virtual Schools Trends and Issues: A Study of Virtual Schools in the United States. Distance Learning Resource Network. WestEd Project. Western Illinois. Retrieved April 12, 2006 from http://www.wested.org/online_pubs/virtualschools.pdf

47- Dabbagh, N. & Kistanas, A. (2004). Supporting Self-Regulation in Student-Centered Web-Based Learning Environment. International Journal on E-Learning, 3(1), 40-47

48- Davis, G.A., Rimm, S.B. , & Siegle, D. (2011). Education of the gifted and talented. Boston: Allyn and Bacon.

49- Downes, Stephen(2006).E-Learning 2.0 ELearn MAGAZINE.Association of Computing Machinery". Retrieved Jan 25 2010 from http://www.elearnmag.org.

50- Ertmer, P. & Newby, T. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. Instructional Science. 24 (1), 1-24

51- Gardner, J. (2008). Blogs, wikis and official statistics: New perspectives on the use of Web 2.0 by statistical offices, Statistical Journal of the IAOS, (25), 81- 92.

52- Grosseck, G. (2009). TO use or not to use web 2.0 in higher education?. World conference on educational Sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 478-482. retrieved from www.sciencedirect.com, Date of access: 3/JULAY/2014

53- Hartely, k. & Bendixen, L. (2001). Educational Research in the internet age: Examining the role of individual characteristics. Educational Research, 30 (9), 22-26

54- Heo, H. & Joung, S. (2004). Self-Regulation Strategies and Technologies for Adaptive Learning Management Systems for Web-based Instruction. Association for Educational Communications and Technology.Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 485141).

55- Hernandez-Serrano, M., Gonzalez Sanchez, M., & Munoz- Rodriguez, J. (2009). DESIGNING learning environments improving social interactions: Essential variables for a virtual training space. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2411–2415, retrieved from, www.sciencedirect.com, Date of access: 12/June/ 2014.

56- Iqbal, A., Kankaanranta, M., & Neittaanmäki, P. (2010). ENGAGING learners through virtual worlds. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3198–3205, retrieved from,www.sciencedirect.com, Date of access: 12/May/2014.

57- Kardaduman, G. (2013). "Underachievement in Gifted students" , International Journal on New Trends in Education and Their Implications,4(4),15, 165-172.

58- Loomis, K. (2000). Learning styles and asynchronous learning: Comparing the LASSI model to class performance. Journal of Asynchronous Learning Networks, 4(1), 23– 31.

59- Lynch, R. & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. The International Review of Research in Open and Distance Learning. 5 (2). Retrieved April 08, 2006. from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/189/271

60- McMahon, M., & Oliver, R. (2001). Promoting Self-Regulated Learning in an Online Environment. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA), 2001 (1), 1299–1305.

61- Melody, Thomson.(2005).Researching dialogue and communities of enquiry in elearning in he esrc/wun series: second seminar university of Southampton,15 april 2005 learning research in us:challenges and opportunities,pp12.

62- Oliver, K. (2000) . Methods for Developing Constructivist Learning on the Web. Educational Technology, 40(6), 5- 18.

63- Peck, B., & Miller, C. L. (2010). I think I can, I think I can, I think I can…I know I can Multi-user Virtual Environments (MUVEs) as a means of developing competence and confidence in undergraduate nursing students, An Australian perspective. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4571–4575, retrieved from, www.sciencedirect.com, Date of access: 5/JULAY/2013.

64- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. Scandinavian Journal of Educational Research, 45 (3), 269-287.

65- Puzziferro, M. (2006). Online Technologies Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Experimental Variables as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. (Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in The Steinhardt School of Education, New York University)

66- Reis,S. & McCoach,D.(2002). "Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs", Exceptionality, 10(2), 113-125.

67- Renzulli,J,(1979). What Makes Gifedness: A Reexmaination of the Difinition of the Gifted and Tanlented, Venture, C.A: Venture county Superinendent of school office.

68- Roberts, G., & et al. (2010). DEVELOPING the Agora in the 21stcentury – An analysis of a Virtual Learning Environment (VLE) as a platform for engaging with adult literacy practitioners in Scotland. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1096–1101, retrieved from, www.sciencedirect.com, Date of access: 12/May/2014.

69- S.R. Hiltz. (2000). Measuring the importance of collaborative learning for Effectivess of Aln:Multi- Measure. Multi-method Approach. 4(2).

70- Terry, A. (2004). Toward a theory of online learning, retrieved from, http://cde. Athabascau. Ca/online _book], Date of access: 12/May/2014.

71- Terry, K. & Doolittle, P. (winter 2006). Fostering Self-regulation in Distributed Learning. College Quarterly. 9 (1). Retrieved April 12, 2006 from http://www.senecac.on.ca/quarterly/2006-vol09-num01-winter/terry_doolittle.html

72- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2009). Adoption of web 2.0 tools in distance education: World Conference on educational sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 818–823. retrieved from, www.sciencedirect.com, Date of access: 11/ Sep/ 2010. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.146.

73- Von, Kutzschenbacha, M., & Brbnn, Carl (2010). You can't teach understanding, you construct it: Applying social network analysis to organizational learning; 6th Conference on Applications of Social Network Analysis. Procedia Social and Behavioral Sciences. 4, 83–92; retrieved from www.sciencedirect.com, Date of access: 7/JULAY/2010.

74- Watson, J., Kalman, S. & Kalmon, L. (2004).Keeping Pace with k-12 Online learning: A Review of State-Level Policy and Practices. North Central Regional Naperville, IL: Educational Laboratory at Learning Point Associates. Retrived March 02, 2006 from http://www.ncrel.org/tech/pace/index.html

75- Whipp, J. & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. Educational Technology Research and Development, 52(4), 5-22

76- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications.(p. 1-19). NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

77- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. Boekaerts, P. Pintrich, & . Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation. (p. 13-39). NY.cademic Press.

****

البحث الثاني :

" وحدة مقترحة لمواجهة مشكلات التربية العملية لطلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية وأثرها في تنمية مهاراتهم التدريسية "

إعـــداد :

د/ماجدة راغب محمد بلابل
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة بنها

" وحدة مقترحة لمواجهة مشكلات التربية العملية لطلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية وأثرها في تنمية مهاراتهم التدريسية "

د/ ماجدة راغب محمد بلابل

- **مقدمة :**

المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، أحد أهم عناصرها، لإحداث التغيرات الشاملة في سلوكيات الطلاب، لتحقيق المواطنة الصالحة، ولذا فقد أولته النظم التربوية الحديثة اهتماماً كبيراً، وهو الشخص الذي توكل إليه مهمة تربية النشء وإعدادهم إعدادا صالحا، بما يواكب مطالب الحياة ومتغيراتها العلمية والتقنية، وهو الطاقة المحركة والقوة الفاعلة في صياغة مستقبل الوطن، وتقع على عاتقه مسئولية إنجاح النظام التربوي وتحقيق أهدافه.

والمعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، لعظم الدور الذي يقوم به، والتأثير الذي يحدثه في الطلاب، وله دور فاعل في العملية التعليمية؛ فالمعلم الكفء هو القادر على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ونقل الثقافة إلى الأجيال الحاضرة والقادمة، وتطوير الواقع الاجتماعي للمجتمع، ويعد المعلم الكفء من ضرورات إنجاح المنهج وبلوغ الأهداف التربوية، والربط بين الموضوعات والاستشهاد بآراء الخبراء، وإثراء الموضوعات الدراسية بالأفكار والخبرات وتكوين اتجاهات إيجابية، وتكوين عادات التفكير العلمي (محمد صالح على جان : ١٩٨٨، ١٢٨).

ويتوقف نجاح العملية التعليمية على مدى إتقان المعلم لدوره، خاصة بعد أن تعددت أدواره وتغيرت أساليب التعلم؛ حيث أوضحت نتائج الدراسات والمؤتمرات أنه لا جدوى من أفضل المناهج وأجود طرائق التدريس وأحدث الوسائل التعليمية، وأفخم المباني المدرسية، وأجود الكتب المدرسية، ما لم يمتلك المعلم المهارات الأساسية لإنجاح العملية التعليمية؛ ولذا فقد حظيت مهنة المعلم باهتمام كبير؛ إذ يعد عصب العملية التعليمية ومحركها الأساسي، ومهما تعددت مصادر المعرفة، سيظل المصدر المميز والمعروف، وستظل المدرسة المكان الذي يطرق بابه أبناء الأمة ليحصلوا على العلم النافع، الذي ينمي معارفهم ويصقل مواهبهم ويحرك كوامن طاقاتهم (عبد الله بن إسحاق وإحسان محمد : ٢٠٠٥).

وفرضت أهمية المعلم وأدواره المتعددة، ظهور حركات حديثة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، فظهرت حركات إعداد المعلمين القائمة على الأداء (P.B.T.E) وعلى الكفاية (C.B.T.E) والتي تعتبر التدريب العملي محورا رئيسا في إعداد المعلم (فريد أبو زينة وعبد الله أبو لبدة : ١٩٩٥).

ولذا فإن إعداد النوعيات الممتازة من المعلمين، تمثل مهمة لها شأنها البارز في تحقيق النهضة التربوية المنشودة، التي تؤدي إلى نهضة المجتمع الشاملة، وتحقق أهدافه بفاعلية وإتقان، ومن ثم فقد شغل إعداده حيزا كبيرا من تفكير المربين وراسمي السياسات التعليمية، وأصبح محورا للمناقشة والدراسة في المؤتمرات والندوات والجمعيات المهنية ومراكز البحوث والجامعات، سواء على المستوى العالمي أو المحلي أو الإقليمي، باعتبار أن إعداده يمثل نسقا رئيسا من النظام التعليمي (عبد الحميد عويد الخطابي وآخرون : ٢٠٠٥، ١٤).

ومما سبق يتضح أن إعداد المعلم وتهيئته لمطالب المهنة ولمقتضيات العصر، من الأمور التي تحظى باهتمام كبير في جميع النظام التعليمية؛ إذ بصلاحه صلاح التعليم، فالمعلم الكفء يعوض النقص في عناصر العملية التعليمية الأخرى.

وتعد التربية العملية ركناً أساسياً في عملية إعداد الطلاب المعلمين، فهي الميدان الفعلي الذي يبني المواهب، ويصقل القدرات، ويكسب المهارات، ويرفع الكفايات.

والتربية العملية هي العمود الفقري لبرامج إعداد الطلاب المعلمين؛ حيث تمثل التطبيق العملي لما اكتسبه الطلاب من خبرات، وتمثل عصب الإعداد التربوي؛ لأنها تعني مواجهة معلم المستقبل الأولى لوظيفته الأساسية والانتقال تدريجياً إلى حيث يتعرف على مشكلات مهنته، والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها (إبراهيم الشاعر : ٢٠٠٥، ٣٧).

والتربية العملية هي ممارسة للتدريس في مواقف طبيعية، تتيح للطالب المعلم الفرصة لاختبار قدراته وإمكاناته الذاتية . عملياً . في الميدان الحقيقي لظهور هذه القدرات والإمكانات، وتتيح له الفرصة لتجريب وتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التي درسها (سهيل رزق وميادة سهيل : ٢٠٠٩، ٢١).

وتهدف التربية العملية إلى تهيئة الفرص التعليمية للطلاب المعلمين، لاختبار صلاحية المفاهيم التربوية والنفسية، التي تعلموها خلال فترة إعدادهم بالكلية، والاحتكاك المباشر بالطلاب، والتعرف على جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية، وتنمية قدراتهم الذاتية، وكفاياتهم التدريسية، وتنمية الحس المهني لديهم (إبراهيم على وحفيظ محمد : ١٩٩٧).

وتمثل التربية العملية مختبراً تربوياً، يطبق فيه الطالب المعلم المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي واقعي، بحيث يتعامل مع أطراف العملية التربوية، بما يمكنه من اكتشاف المشكلات التي تواجهه في ميدان العمل بشكل ملموس، والإلمام بالخبرات الفنية، التي تساعده على التكيف مع بيئة العمل، ومواجهة المواقف التي تشكل بناءه المهني والوظيفي، وتحقق له إتقان العمليات المتضمنة في توجيهه وإدارة عمله (محمود حسان سعد : ٢٠٠٠، ٢٧).

والتربية العملية هي الفترة التي يلتحق فيها الطالب المعلم بإحدى مدارس التدريب، ليمارس مهنة التدريس؛ حتى يكتسب جل مهاراتهم داخل الفصل وداخل المدرسة؛ كتحضير الدروس وحضور الاجتماعات المدرسية، وإعداد وتنفيذ وسائل الإيضاح، واستخدام المكتبة، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية وتنفيذ التقويم بكل أنواعه وأساليبه، وتعلم الالتزام بالعمل، والحضور إلى المدرسة في مواعيدها الصباحية والانصراف منها في نهاية اليوم الدراسي، تحت إشراف متخصصين تربويين (عبد الله بن إسحاق وإحسان محمد : ٢٠٠٥، ١٠٤).

وإيماناً بأهمية التربية العملية ودورها الفعال في برامج إعداد المعلمين، فقد أولتها الدول المتقدمة عناية كبيرة؛ بهدف الارتقاء بمستوى التعليم، وإتاحة الفرص لتكامل الجانبين الأكاديمي والمهني لدى الطلاب المعلمين، فقد

ركز النظام التعليمي في المملكة المتحدة على الجانب المهني والعملي في برامج إعداد الطلاب المعلمين بالجامعات البريطانية (Furlong. J. & Whiting, G. 2000).

وأكدت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية، على أهمية برنامج التربية العملية في إعداد الطلاب المعلمين وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وإتاحة الفرصة لمعرفة قدراتهم وإمكاناتهم التدريسية، وإتاحة الفرص للاتصال المباشر بالمعلمين والعاملين في مدارس التدريب الميداني، ومما يؤكد ذلك نتائج دراسة كل من: إبراهيم فاضل (١٩٩٩)، وسلوى الجسار وجاسم التمار (٢٠٠٤)، وراشد الكشيري (١٩٩٢)، جورجيت خليل (٢٠٠٨)، كمال خليل (٢٠٠٨)، فايز مراد وأبو بكر الأمين (٢٠٠٢)، ماجد أبو جابر وحسين بعارة (١٩٩٨)، محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧)، سعيد الحريقي (١٩٩٨)، سعيد محمود (٢٠٠٠)، محمد زياد حمدان (١٩٨١)، حسن مداح (١٩٩٨)، الحسن المفيدي (١٩٩٨)، فؤاد حسين (٢٠٠٣)، حسان حسان محمد (١٩٩٢)، محمد حسين المعافا (٢٠٠٥)، ماجد خطايبة وعلى حمد (٢٠٠٢)، Buehl, M. & Fives, H. (2009)، Seferoglue, G. (2006)، Rigden, D. (1996)، Beynon, G. & Onslow, B. (1992)، Doxy, D. (1996).

ومما سبق يتضح أن التربية العملية تعد الجانب التطبيقي في عملية إعداد الطلاب المعلمين، وتعد أساس الجانب المهني في عملية إعدادهم، وبدونها تصبح برامج إعداد الطلاب المعلمين برامج نظرية، غير محدودة الفائدة والقيمة.

وبرغم أهمية التربية العملية ودورها في إعداد الطلاب المعلمين، وما تتيحه من توفير بيئة عملية واقعية، لتطبيق ما تعلمه الطلاب المعلمون، فإن الواقع الحالي يكشف عن عدد من المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في شعبة الفلسفة، والتي تحول دون تحقيق التربية العملية لأهدافها؛ حيث تعد الفلسفة مادة دراسية ثريةٍ بالآراءِ والمواقف والقضايا الإشكالية، التي تختلف حولها الآراءِ وتتيح حوارا وجدلا بين محليتنا وعالميتنا، باعتبارها تأملا عقليا، وإدراكا للعلاقات الكامنة بين الأشياء في شمول وكلية، وإعادة الربط بينها وتصنيفها، واستخلاص ما هو مضمر في أحكامنا وأفكارنا واعتقاداتنا، لنقلها من الكمون إلى العلن، مما استلزم توفر طبيعة معينة للتربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة، تسهم في تحقيق أهداف التربية العملية، وهو ما لم يتوافر في الواقع الحالي؛ إذ يكشف الواقع الحالي عن وجود عدد من المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة في التربية العملية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من : جمال سليمان (٢٠٠٣)، راشد فخري وشاهيناز عيسى (٢٠١١)، محمد حسين المعافا (٢٠٠٥)، عبد الله عطار وإحسان كنارة (٢٠٠٥)، الحسن المغيري (١٩٩٨)، محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧)، محمد أحمد شاهين (٢٠١٠)، حامد مبارك العبادي (٢٠٠٤)، محمد حسن العمايرة (٢٠٠٣)، سالم الفحطاني (١٩٩٤)، محمد عبده المخلافي (٢٠٠٥)، عبد الكريم قاسم (٢٠٠٧)، يسري شقير (٢٠٠٨)، سعود الخربشا وآخرون (٢٠١٠)، محمد خميس أبو نمرة وغانم بسام (٢٠٠٧)، راشد الكثيري (١٩٨٦)، سلوى الجسار وجاسم التمار (٢٠٠٤)، إبراهيم فاضل (١٩٩٩)، سمير عبد الباسط (١٩٩٢)، (فايز مراد وأبو بكر الأمين، ٢٠٠٢).

- **مشكلة البحث** :

برغم أهمية التربية العملية ودورها في برامج إعداد الطلاب المعلمين، وبرغم أهمية تدريب الطلاب المعلمين خلال برنامج التربية العملية، الذي يعد متطلبا أساسيا للتنمية المهنية والأكاديمية، فإن الواقع الحالي للتربية العملية للطلاب المعلمين شعبة الفلسفة، يكشف عن وجود عدد من المشكلات التي تحول دون تحقيق التربية العملية لأهدافها، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة وتوصيات المؤتمرات والندوات والأدبيات.

وتأكيداً لما سبق، تم إجراء مقابلات غير مقننة مع بعض المشرفين التربويين وبعض الموجهين وبعض مديري مدارس التدريب الميداني، واتضح من خلالها وجود عدد من المشكلات التي تحول دون تحقيق التربية العملية لأهدافها، ومما يدعم ذلك كدته.

ملاحظات الباحثة خلال عملها كمشرفة للتربية العملية على الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة؛ حيث لاحظت معاناة الطلاب من المشكلات التي يواجهونها أثناء التربية العملية، وكثرة استفساراتهم لمواجهة هذه المشكلات.

ولذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، واقتراح حلول تسهم في التغلب عليها، وبناء وحدة مقترحة لمواجهة هذه المشكلات ولتنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ما مشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين شعبة الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة؟
- ما الحلول المقترحة للتغلب على مشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين شعبة الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة؟
- ما فاعلية وحدة مقترحة في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة؟

- **أهمية البحث** :

تكمن الثمرة المرجوة من الدراسة الحالية فيما يلي :

- يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير برنامج التربية العملية، وتقديم التغذية الراجعة للمهتمين ببرامج إعداد الطلاب المعلمين.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في التعرف على بعض جوانب القوة ومواطن الضعف في الجانب التطبيقي لبرنامج التربية العملية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج التربية العملية من مشرفين تربويين وموجهين ومديري مدارس التدريب الميداني في تقديم التوصيات اللازمة لتحقيق أهداف برنامج التربية العملية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في اقتراح حلول للمشكلات التي تواجه التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.

- تأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات المتكررة والتوصيات، التي أسفرت عنها نتائج المؤتمرات والدراسات السابقة، التي تدعو إلى تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في برامج التربية العملية.
- يتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

- **أهداف البحث** :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، واقتراح حلول للتغلب على هذه المشكلات ومواجهتها وبناء وحدة مقترحة لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها.

- **أدوات الدراسة** :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إعداد الأدوات التالية، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات والندوات العلمية، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية :

- استبانة تحديد مشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين.
- استبانة تحديد الحلول المقترحة لمشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين.
- بطاقة ملاحظة مهارات التدريس للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها.

- **مواد المعالجة التجريبية** :

تم بناء وحدة مقترحة لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية :

- أولا : الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها.
- ثانيا : الحدود التخصصية : اقتصرت الدراسة على الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.
- ثالثا : الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة بنها وعلى مدارس التدريب الثانوية بمحافظة القليوبية.
- رابعا : الحدود الزمانية : اقتصرت الدراسة على الطلاب المعلمين المسجلين للتربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤م.

- **خطوات الدراسة** :

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية :

- عرض الدراسات والبحوث السابقة وتحليلها، وبيان أوجه الإفادة منها، بهدف توضيح الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وتحديد منهجها وبعض الأدوات المستخدمة فيها وإجراءاتها.
- الإطار النظري للدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها.
- بناء الوحدة المقترحة، والتأكد من صلاحيتها.
- اختيار عينة الدراسة وتطبيق الأدوات.
- تحليل البيانات إحصائيا.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- وضع التوصيات والمقترحات.

- **المعالجة الإحصائية التي استخدمت في الدراسة** :

تم تفريغ بيانات استبانات الدراسة باستخدام الجداول التكرارية لكل عبارة، وكانت مستويات الاستجابات (بدرجة كبيرة جداً – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جدا) وحساب التكرارات والوزن النسبي، واستخدام اختبار "ت" T.Test وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في إجراء تلك العمليات، وتم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها بصورة مجملة لأفراد العينة، وذلك في جداول أعدت خصيصا لهذا الغرض، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات.

- **الجداول التكرارية** :

وذلك بهدف الحصول على الوزن النسبي لتكرارات الاستجابات (بدرجة كبيرة جداً – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جدا) أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة، لمقارنتها بإجمالي أفراد العينة؛ حيث تعبر الأرقام الخام والوزن النسبي عن التقدير الرقمي على مجموع أفراد العينة، كما يساعد الوزن النسبي في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وترتيبها، حسب وزنها النسبي لكل عبارة، وتم حساب التقدير الرقمي للعبارات، بإعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمس . وفقاً لمقياس ليكرت . من استجابات عينة الدراسة الميدانية، فالاستجابة (بدرجة كبيرا جدا) تأخذ خمس درجات، والاستجابة (بدرجة كبيرة) تأخذ أربع درجات، والاستجابة (بدرجة متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، والاستجابة (بدرجة ضعيفة) تأخذ درجتين، والاستجابة (بدرجة ضعيفة جدا) تأخذ درجة واحدة.

وتم حساب التقدير الرقمي لكل عبارة من عبارات الاستبانات كما يلي :

التقدير الرقمي لكل عبارة = ٥ × تكرار كبيرة جداً + ٤ × تكرار كبيرة + ٣ × تكرار متوسطة + ٢ × تكرار ضعيفة + ١ × تكرار ضعيفة جدا ÷ مجموع أفراد العينة

وكانت مستوى الموافقة من = ٠.٨٠

والجدول التالي (١) : يوضح مستوى ومدى الاستجابة لكل عبارة من الاستجابات الخمس، وذلك لاستبانتي الدراسة، من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (١) مستوى ومدى الاستجابة لكل عبارة من الاستجابات الخمس على استبانات الدراسة من وجهة عينة الدراسة

مستوى الاستجابة	المدى
كبيرة جدا	٥ – ٤.٦
كبيرة	٤.٥ – ٣.٧
متوسطة	٣.٦ – ٢.٨
ضعيفة	٢.٧ – ١.٩
ضعيفة جدا	١.٨ – ١

- **مصطلحات البحث** :

- الطالب المعلم : هو الطالب المسجل للتربية العملية ويقوم بالتدريس في مدارس التعليم العام، تحت إشراف مشرف تربوي وموجه، ويعد كأحد المعلمين بالمدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المعلمين؛ بهدف إكسابه الكفايات المهنية اللازمة، ليصبح معلما ناجحا في المستقبل.
- التربية العملية : هو البرنامج العملي الميداني، الذي تقدمه كلية التربية جامعة بنها للطلاب المعلمين؛ بهدف مساعدتهم على اكتساب الكفايات المهنية التي يحتاجونها في أدائهم لمهماتهم في غرفة الصف أو خارجها، تمهيدا لإعدادهم لمهنة التدريس بإشراف مباشر من المشرفين التربويين والموجهين.
- المشرف التربوي : هو أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس، في تخصص الطالب المعلم، ويقوم بالإشراف على الطلاب المعلمين ومتابعتهم لتطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية، بحيث يكون متخصصا في مادة إشرافه، إلى جانب امتلاكه للمهارات الإشرافية اللازمة.
- مدرسة التدريب الميداني : هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم فترة التدريب الميداني لاكتساب مهارات التدريس.
- مشكلات التربية العملية : هي الصعوبات والمعيقات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني، فتشكل لديهم الإحباط، الأمر الذي يحول دون تحقيق أهداف برنامج التربية العملية.

- **المفاهيم الأساسية للدراسة** :

- **١-ماهية التربية العملية** :

تعددت وجهات النظر تجاه مفهوم التربية العملية، إلا أن هناك قواسم مشتركة بين هذه الاجتهادات؛ حيث أكدت معظم الاجتهادات التربوية في هذا السياق أن مفهوم التربية العملية يشير إلى أن التربية العملية هي الفترة الزمنية التي يسمح فيها للطلاب المعلمين بالتحقق من صلاحية إعدادهم النظري نفسيا وتعليميا وإداريا لخبرات ومتطلبات الدروس الحقيقية، تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين تربويا بكلية الإعداد (عبد الرحمن صالح عبد الله : ١٩٨٦، ١٩٧). والتربية العملية هي مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة الطلاب المعلمين في اكتساب المهارات المهنية التي يحتاجها في أدائه للمهام التعليمية (توفيق مرعي وشريف مصطفى : ١٩٩٦، ٧).

والتربية العملية هي برنامج وخبرة هادفة، تقدمها كليات التربية، من خلال قسم المناهج وطرق التدريس كجانب تطبيقي من برنامج إعداد المعلمين، ويهدف إلى إفساح المجال أمام الطلاب المعلمين كي يتعرفوا على واقع العملية التعليمية التعلمية، من خلال تطبيق ما درسوه في المقررات النظرية التخصصية بشكل أدائي واقعي (ماجدة الخطايبة : ٢٠٠٢، ١٣).

والتربية العملية هي العملية التربوية المنظمة والهادفة إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية في المدرسة، بما يؤدي إلى إكسابهم المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم.

والتربية العملي هي مجموعة من الخبرات التعليمية المتوقعة والمختارة والمعدة، وفق تنظيم يزيد من إمكانية تنفيذها، وما يتعلق بها من وقت ومكان وأدوات موضع التنفيذ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة، تساعدهم على تطوير سلوكهم التعليمي وتطويره، واختيار وتطبيق وتقويم ما يرونه مناسبا من طرائق تدريسية وتقنيات تربوية (على أبو لبدة وآخرون : ١٩٩٦).

ومما سبق يتضح أن التربية العملية هي برنامج ينفذه قسم المناهج وطرق التدريس بكليات التربية، ويقوم على أساس اكتساب الخبرة العملية المباشرة من قبل الطلاب المعلمين، خلال فترة زمنية معينة، والتي تتم بإحدى مدارس التدريب الميداني، وبإشراف هيئة من المشرفين، يتدرب خلالها الطالب المعلم على المواقف التدريسية الحقيقية المختلفة، والتي تتكامل وتتفاعل مع بقية المهام المهارية والوجدانية، لإعداده معلما كفؤا، قادرا على أداء مهماته التعليمية بكل يسر وفعالية.

ومن خلال ما سبق من عرض وتعليق اتضح للباحثة . خلال خبرتها في الإشراف على طلاب التربية العملية تخصص الفلسفة . أن التربية العملية تعني كل ما هو مؤثر في تكوين شخصية الطالب المعلم التربوية، وإكسابه أخلاقيات المهنة، وتتضمن جميع العناصر التي تؤثر في شخصيته، سواء أكانت مقصودة أم غير مقصودة.

- **أهمية التربية العملية** :

تعد التربية العملية عماد التغيير، والمدخل الرئيسي والأداة التي تعد طالب اليوم ليكون معلم الغد، ولذا فإن إعداد المعلم القادر على مواكبة التطورات المختلفة، يحتل مكانة مهمة وضرورية للتطور الحضاري في المجتمع، وتعد التربية العملية الفرصة الحقيقية للطالب المعلم في إعداده المهني؛ لاكتساب مهارات وعادات وممارسات وخبرات تدريسية فعلية؛ حيث تعد التربية العملية . عالميا . أهم عناصر برامج إعداد المعلم، فقد شملتها التغييرات وسنت القوانين لزيادة فاعليتها، من أجل إعداد معلم المستقبل الناجح.

وتسهم التربية العملية في تقريب الطلاب المعلمين . بشكل عملي وفعال . من المجتمع المدرسي، وتكسبهم فهما عميقا لعمليتي التعليم والتعلم، والتعرف على مشكلات التعليم الحقيقية، وتوفر الشعور للطلاب المعلمين أن التعليم مهنة لها

أسسها العلمية والتطبيقية، وتعرضهم لتغيرات في سماتهم الشخصية، ليتحولوا من دور الطالب إلى دور المعلم ذي الميول الإيجابية نحو مهنة التدريس (محسن محمد حمص وعلى سمير : ١٩٩٤).

وتسهم التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الصفات القيادية والإشرافية؛ كتوجيه الطلاب وضبط سلوكهم، والقدرة على إدارة الصف، وإزالة الرهبة من المواقف التعليمية، وتعمل على صقل خبرات الطلاب المعلمين وتكوين شخصياتهم، وبناء القيم الاجتماعية لديهم، فيحسنون التصرف في المواقف المختلفة التي يمرون بها (ماجد أبو جابر وحسين بعارة : ١٩٩٩، ٣٠).

وتعني التربية العملية مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأساسية، والانتقال تدريجياً إلى حيث يتعرف على مشكلات مهنته ومحاولة التكيف معها، وتعد البيئة الحقيقية التي يتم فيها ممارسة الطلاب المعلمين لأدوارهم التربوية ولمهارات التدريس، من خلال تفاعل الطلاب المعلمين مع عدد من المواقف المنظمة والمخططة، التي تساعدهم على القيام بدورهم الشامل، من تعليم وتوجيه ومتابعة لسلوك الطلاب (صالح العيوني وناصر عبد الرحمن : ٢٠٠٢، ٦).

ومن ثم تعد التربية العملية الأساس الذي يبني عليه إعداد المعلم مهنياً وأكاديميا، لأنها تتيح الفرصة للطلاب المعلمين في تطبيق ما تعلموه، وتسهم في تنمية شخصياتهم بكل جوانبها، وتعودهم كيفية الإدارة الصفية الناجحة وكيفية ممارسة الأنشطة، وتكسبهم مهارة التعامل مع إدارة المدرسة وفق أسس تربوية سليمة.

- **أهداف التربية العملية** :

تهدف التربية العملية إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين لمواجهة الموقف التعليمي بأكمله وبطبيعته، لتنمية مقدرتهم على تحمل المسئولية وأداء مهامهم بشكل مناسب، وغرس الاتجاهات السلوكية المرغوب فيها لدى الطلاب نحو مهنة التدريس، ومن الأهداف التي تسعى التربية العملية إلى تحقيقها ما يلي : (فؤاد حسين أبو الهيجا : ٢٠٠٣، ٤٥) (عبد الله عطار وإحسان كنارة : ٢٠٠٥، ١٠٤) (الحسن المعيدي : ١٩٩٨، ١٧٦) (محمود سالم وعبد الله حمد الحليبي : ١٩٩٨، ٨٦) (صالح العيوني وناصر الفالح : ٢٠٠٢، ١٠) (عبد الرحمن عبد الله : ٢٠٠٤، ٩٩) (إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم؛ ١٩٨٩) (عزت جرادات وآخرون، ١٩٨٤).

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وكل ما يتصل بها، من خلال زيادة الوعي المهني للطلاب المعلمين.
- إتاحة الفرص أمام الطلاب المعلمين لاكتشاف مكونات بيئة مهنة التدريس.
- تنمية المهارات الذاتية للطلاب المعلمين وتعريفهم بخصائص ومشكلات الطلاب والتفاعل معها بما يناسبهم.
- تنمية خصائص الطلاب المعلمين الشخصية وأدوارهم الاجتماعية والمهنية المرتبطة بمهنة المستقبل.
- إكساب الطلاب المعلمين الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي يشعرون بها خلال مواجهة مواقف الحياة المهنية.

- إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوك الطلاب، في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة.
- احترام مهنة التدريس وتقدير العاملين بها.
- استكمال الجانب النظري في إعداد الطلاب المعلمين بالجانب التطبيقي الميداني.
- توطيد العلاقة المهنية بين أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والعاملين بوزارة التربية والتعليم.
- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للتعرف على المناهج الدراسية في المراحل التي يعدون للتدريس فيها.
- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للتعرف على واجباتهم ومسئولياتهم وأدوارهم كمعلمين.

ولكي تتحقق أهداف التربية العملية، ينبغي قيام مشرفي التربية العملية بعدد من الأدوار، من أهمها ما يلي :

- تقديم دروس نموذجية وتوجيه الطلاب المعلمين لكيفية الإفادة منها في الصف الدراسي.
- دمج الطلاب المعلمين في مجتمع المدرسة، خلال المشاركة في كل الفعاليات المدرسية.
- مناقشة الطلاب المعلمين في الملاحظات والتوجيهات التي يقدمها المشرفون التربويون.
- اختيار مدارس التدريب الميداني على أساس تربوي، من حيث التسهيلات الممكنة وما يتوافر منها من أدوات وأجهزة.
- إتقان الطلاب المعلمين التقنيات والمهارات والمعلومات المتصلة بالتدريس، مما يظهر كفاءتهم في أنشطة التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- مساعدة الطلاب المعلمين أن يكونوا ذوي شخصيات قوية وقادرين على قيادة الطلاب.

ومما سبق يتضح أن التربية العملية تهدف إلى الانتقال التدريجي بالطلاب المعلمين من الدراسة النظرية في الكلية إلى الممارسة العملية في مدرسة التدريب الميداني، والتي تفسح لهم المجال لمعرفة أدوارهم ومهامهم المنوطة بهم، تجاه المشاركين في العملية التعليمية، وكيفية التعامل معهم.

- **مبادئ التربية العملية** :

لكي تقويم التربية العملية بدورها الفعال في تأهيل وإعداد الطلاب المعلمين، ينبغي أن تسير وفق مبادئ أساسية، تسهم في تحقيق أهدافها، ومن أهمها ما يلي:

- التربية العملية جزء لا يتجزء من برنامج إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- توافر الإمكانيات البشرية والمادية المتنوعة، مثل : المشرفين والموجهين والمعلمين المتعاونين والمسئولين في الكلية ومدارس التدريب الميداني.
- وضوح أهداف التربية العملية للمسئولين عن التربية العملية والطلاب المعلمين.

- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسئولين والمشرفين واختيار مدارس التدريب بشكل جيد.
- تهيئة الطلاب المعلمين ذهنيا ونفسياً بأهمية وأهداف ومراحل التربية العملية.
- المشاهدة والملاحظة للدروس الواقعية، لتنمية مقدرة الطلاب المعلمين على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية للمواقف التدريسية ولإدارة الصف.
- شمول برنامج التربية العملية جميع جوانب ومهارات الطلاب المعلمين الصفية والمدرسية والإدارية، لتحقيق النجاح المطلوب في التربية العملية.
- مراعاة مشرفي التربية العملية للفروق الفردية بين الطلاب المعلمين، سواء في مجال مهارات التعليم الصفي أو العلاقات الإنسانية والإدارية مع العاملين بمدرسة التدريب الميداني أو المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- تقويم الطلاب المعلمين في التربية العملية، من قبل المشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين والموجهين والزملاء ومدير المدرسة التدريب ومن قبل الطالب المعلم نفسه.
- التعاون المستمر بين القائمين على التخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية.

(خالد طه الأحمد : ٢٠٠٥، ١٤٣) (عبد الفتاح حجاج : ١٩٩٧، ٢١١).

ومما سبق يتضح أن هناك مجموعة من المبادئ التي تسهم في تحقيق أهداف التربية العملية، ومنها التخطيط، ووضوح الأهداف، وتكامل الجانبين النظري والعملي.

وفي ضوء ما سبق من عرض وتعليق ترى الباحثة أنه يلزم لتفعيل مبادئ التربية العملية، وقيامها بدورها الفعال في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية العملية، ينبغي أن تقوم وحدة التربية العملية بكليات التربية بإجراء البحوث والدراسات اللازمة لتطوير التربية العملية، والعمل على اختيار أفضل العناصر الإشرافية، سواء من داخل الكلية أو خارجها المؤهلة علميا وتربويا للإشراف على الطلاب المعلمين، وتنظيم لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومشرفي التربية العملية، ومتابعة الخريجين ومعرفة اتجاهاتهم وآرائهم لتطوير التربية العملية، وتحديد المهارات والأنشطة والأدوار، التي يجب أن يؤديها الطلاب المعلمين، وتزويدهم بها قبل الذهاب لمدرسة التدريب الميداني.

- **أساليب التربية العملية** :

تتنوع أساليب التربية العملية بتنوع مجالات الممارسة، وطبيعة العمل، ومستوى البرنامج التدريبي، وطبيعة المشكلات التي تتعامل معها المؤسسات التدريبية، ونوعية الأعمال والمهام المطلوب إنجازها، ومن الأساليب التي يمكن للمشرفين الاسترشاد بها ما يلي :

- أسلوب المحاضرة : ويعتمد على عرض الحقائق والمعلومات عن موضوع معين من جانب المشرف، والاستماع له من الطلاب المعلمين وتوجيه الأسئلة.
- أسلوب الندوة : ويعتمد على اشتراك أكثر من مشرف في تناول موضوع وعرضه وتحليله ومناقشته مع الطلاب المعلمين.

- أسلوب دراسة الحالة : ويهتم بإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لعرض حالات أو مشكلات محددة ومناقشتها ومحاولة التوصل إلى حل مناسب لها.
- أسلوب تمثيل الأدوار : ويعتمد على قيام المشرف بتمثيل مواقف معينة ودراستها وتحليلها، والوصول إلى التوصيات أو اقتراحات بشأن التعامل معها.
- أسلوب المؤتمرات التدريبية : ويعتمد على قيام المشرفين التربويين الطلاب المعلمين بمناقشة موقف أو مشكلة، والتعلم خلال تبادل المعلومات والآراء.
- أسلوب التطبيق العملي : وفيه ينفذ المشرف أعمال وأنشطة محددة بطريقة مهنية، موضحا العمليات والإجراءات والأساليب اللازمة لتنفيذ العمل بطريقة مهنية صحيحة.
- أسلوب الملاحظة المباشرة : ويعتمد على ملاحظة المشرف للطلاب المعلمين أثناء تنفيذهم للأنشطة المهنية، وتزويدهم بالتعليمات والتوجيهات اللازمة.

ويتضح مما سبق تنوع أساليب التربية العملية، ليختار منها ما يناسب الطلاب المعلمين ومهاراتهم الأكاديمية والمهنية، والفروق الفردية بينهم ومدرسة التدريب والإمكانات المتاحة بها.

- **مراحل تنفيذ التربية العملية** :

لامتلاك الطلاب المعلمين المكون الأدائي العملي للتربية العملية، ينبغي أن يمروا بثلاث مراحل :

- مرحلة المشاهدة : وفيها يقوم الطلاب المعلمون بمشاهدات هادفة ومخططة وواعية، لكل مكونات العملية التدريسية، منذ دخول الطلاب للمدرسة وحتى خروجهم منها، وبخاصة سلوك المعلم الصفي والمواقف التعليمية، وهذه المشاهدة تمثل المواقف غير الصفية، والمواقف الصفية التربوية، وهي تتزامن مع برنامج الإعداد النظري، ومن الإجراءات التي يجب على الطلاب المعلمين القيام بها عند القيام بعملية المشاهدة ما يلي :
  - ✓ تحضير موضوع الدرس الذي سيتم مشاهدته من قبل المعلم، بالتنسيق مع المشرف مسبقا.
  - ✓ التحديد المسبق لما يراد ملاحظته من طرق تدريس وأنماط سلوكية بصورة دقيقة بالتنسيق مع المشرف.
  - ✓ استخدام النموذج المعد لتدوين الملاحظات التي يبديها الطلاب المعلمون.
- مرحلة المشاركة : وفيها تكون المشاركة جزئية تشمل أنشطة محددة داخل الصف وخارجه، وتتم بمساعدة المشرف أو بشكل مستقل، وقد تتطلب هذه المشاركة كتابة ملاحظات أو تقارير، وتكون هذه المرحلة متزامنة مع البرنامج النظري من خلال المقرر الدراسي، وضمن واقع المشاركة العشوائية لتحقيق أهداف معينة.
- وتعد هذه المرحلة من المراحل المحورية للتربية العملية، وفيها يعطي الطلاب المعلمون أدوارا ومسئوليات محددة ذات صلة بالتدريس، مثل : التخطيط مع المعلم للوحدات الدراسية، وكتابة تقرير عن موضوع الدرس.
- مرحلة الممارسة : وتسمى بمرحلة التطبيق العملي، وفيها يقوم الطلاب المعلمون وحدهم دون إشراف مباشر من المشرفين بأداء مهام تعليمية في مدة محددة، ليكتسبوا من خلالها الكفايات الأدائية اللازمة لتطوير ماسبق أن

تعلموه، أو امتلكوه من كفايات خلال المرحلتين السابقتين، وتكون هذه المرحلة مخططة لا عشوائية فيها، وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على التخطيط السريع للدروس (محمد أحمد شاهين : ٢٠١٠، ٥٣) (محمود سالم وعبد الله حمد الحليبي : ١٩٩٨، ١٧٧).

ومما سبق يتضح أنه يجب أن يمر الطلاب المعلمون بمراحل متدرجة بدءاً من الملاحظة أو المشاهدة، ثم المشاركة، وانتهاءً بمرحلة التطبيق العملي أو الممارسة، بهدف مساعدة الطلاب المعلمين في تنمية مهاراتهم المهنية والأكاديمية، ومن ثم تحقيق أهداف التربية العملية.

- **الإشراف على التربية العملية** :

يعد الإشراف التربوي العمود الفقري للنظام التعليمي بشكل عام وللتربية العملية بشكل خاص؛ حيث يعتبر المشرف الصديق الناقد للطالب المعلم، والذي يقع على عاتقه متابعة الطلاب المعلمين وتوجيههم، لتحسين قدراتهم وتطويرها، وفق حاجاتهم ومتطلباتهم المهنية، من خلال التواصل معهم، وتشجيعهم على القيام بمهامهم على الوجه الأمثل؛ حيث يمثل المشرف الخبرة التي يسترشد بها الطلاب المعلمون لتجنيبهم المشكلات، والدليل الذي يقوم خطاهم حتى لا تتفرق بهم السبل ويضلوا الطريق (ماجد أبو جابر وحسين بعارة : ١٩٩٩، ٤٤).

ويعد المشرف التربوي من العناصر الرئيسة في برنامج التربية العملية، لما يقع عليه من الأدوار والمسئوليات، تجاه الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية؛ حيث يقوم بتهيئتهم وتشجيعهم وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، في بداية التحاقهم بمدارس التدريب الميداني، ومتابعتهم والتعرف على المشكلات التي يواجهونها أثناء قيامهم بمهامهم، ووضع الحلول المناسبة لها، وتقييم أداء الطلاب المعلمين، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة، من خلال التنسيق مع مدير مدرسة التدريب والموجه. ولذا ينبغي أن يتصف مشرفو التربية العملية بما يلي :

- الالتزام الخلقي والقدوة الطيبة في مظهره الخارجي.
- الاتزان النفسي وقوة الشخصية.
- الحماس والأمانة وسعة الأفق.
- الدقة والموضوعية وقوة الملاحظة وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

(محمود سالم وعبد الله حمد الحليبي : ١٩٩٨، ١٠٨)

وتعد عملية الإشراف عملية إنسانية تعاونية قيادية، تتم من خلال أطراف متعددة، لكل منها دور الفعال في برنامج التربية العملية، ليحقق الأهداف المرجوة، ولكل طرف من أطراف الإشراف على الطلاب المعلمين أدواره وواجباتهم ومسئولياته المنوطة، ونوضح فيما يلي أهم هذه الأدوار.

- **مهام وواجبات المشرف التربوي في برنامج التربية العملية** :

- زيارة مدرسة التدريب الميداني قبل بدء التدريب للاجتماع مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون والموجه، بهدف توضيح المضمون العام لأهداف التدريب الميداني وخطته.
- شرح السجلات والتقارير المطلوبة من الطلاب المعلمين، وفق النماذج المعدة لذلك وتعريف الطلاب المعلمين بواجباتهم وأسس تقويمهم.

- التواجد بمدرسة التدريب أسبوعياً طوال المدة المقررة، لكل مجموعة من مجموعات التدريب لممارسة مهام الإشراف المقررة.
- عقد اجتماعات إشرافية مع كل طالب معلم بمدرسة التدريب لمدة نصف ساعة، تتم فيه المراجعة التفصيلية لسجلات الطلاب المعلمين بما يسمح بتوجيههم فنيا.
- تقويم مدى صلاحية المدرسة للتدريب الميداني، في ضوء التغيرات التي قد تطرأ عليها.
- تقويم الأداء المهني للطلاب المعلمين في ضوء أهداف التربية العملية.
- مناقشة مشكلات التدريب والعمل على حلها مع إدارة مدرسة التدريب.

(مبارك سعيد ناصر حمدان : ٢٠٠٢، ١٥٥) (محمد زياد حمدان : ٢٠٠١)

- **مهام وواجبات الموجه في برنامج التربية العملية** :

- تدارس برنامج التدريب الميداني المعد بمعرفة الكلية مع المشرف التربوي، ووسائل تدعيمه والمشكلات التي قد تعترض تنفيذه وتبادل الخبرات.
- الاجتماع مع الطلاب المعلمين ومتابعتهم أثناء التدريب، لإكسابهم الخبرات اللازمة لممارسة عملهم.
- معاونة الطلاب المعلمين في تنفيذ المنهج.
- مساعدة الطلاب المعلمين في تطبيق المعرفة التي تلقوها بالكلية.
- الإطلاع على مهام الطلاب المعلمين، ومناقشتهم بغرض توجيههم مهنياً.
- إحاطة المشرف التربوي بتقدم الطلاب.
- الاشتراك مع المشرف التربوي في تنظيم الاجتماعات الإشرافية الجماعية أسبوعيا حسب الحاجة.
- المشاركة في تقويم أداء الطلاب المعلمين.

(نداء عبد الرازق الخميس : ٢٠٠٤) (مبارك سعيد ناصر حمدان : ٢٠٠٢)

- **مهام وواجبات الطالب المعلم في برنامج التربية العملية** :

- حضور الاجتماعات الأسبوعية مع المشرف التربوي.
- المناقشة وإبداء الرأي في الموضوعات المطروحة.
- عرض الأعمال المبتكرة والجهود الذاتية التي يقوم بها الطالب المعلم.
- تدوين الملاحظات التي يبديها المشرف التربوي.
- تقبل النصائح والتوجيهات والعمل على تنفيذها.
- تقديم دفتر التحضير للمشرف التربوي للاطلاع، وإبداء الملاحظات عليها سواء الإيجابية أو السلبية.
- عرض نماذج من الاختبارات التي يجرونها للطلاب بمدرسة التدريب.
- تقديم تقرير شفوي قصير عما فعلوه من أنشطة تدريسية وغير تدريسية.

(صالح العيوني وناصر الفالح : ٢٠٠٢، ٥٧)

- **مهام وواجبات مدير مدرسة التدريب الميداني** :

- إتاحة الفرصة لمشرفي التربية العملية لتأدية عملهم داخل المدرسة على الوجه الأكمل وتقديم المساعدات والتعاون معهم.
- مقابلة الطلاب المعلمين وتعريفهم بمدرسة التدريب وبمرافقها وإشعارهم بالمسئولية وأنهم جزء من هيئة التدريس بالمدرسة.

- متابعة حضور وانصراف الطلاب المعلمين في اليوم المدرسي وعمل سجلات خاصة بذلك.
- المساهمة في حل أي مشكلة قد تنشأ داخل مدرسة التدريب بين الطلاب المعلمين وأسرة المدرسة، وإبلاغ، المشرفين بذلك.

(نداء عبد الرازق الخميس : ٢٠٠٤، ١٦٣) (محمد زياد حمدان : ١٩٨١، ٨٨)

- **علاقة هيئة الإشراف بالطلاب المعلمين** :
  - إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للنمو المهني والأكاديمي.
  - تنمية روح الفريق بين الطلاب المعلمين الذين يشرفون عليهم.
  - تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب المعلمين نحو الطلاب والعمل المدرسي.
  - تشجيع الطلاب على التعبير بحرية عن آرائهم وممارسة النقد البناء.
  - تنمية علاقات طيبة مع الطلاب المعلمين قائمة على الاحترام المتبادل والتوجيه والإرشاد (سعد جاسم الهاشل ومحمد عودة محمد : ١٩٩٠، ٢٥).

ومما سبق يتضح أن عملية الإشراف عملية إنسانية تعاونية قيادية، تهدف إلى تحسين وتقويم وتطوير العملية التعليمية، من خلال الاهتمام بالطلاب المعلمين، ومساعدتهم في القيام بأدوارهم بشكل فعال، واستثمار إمكاناتهم وقدراتهم، وإكسابهم المهارات التعليمية اللازمة، ومعرفة ما يعترضهم من مشكلات والعمل على حلها ومواجهتها، وتشجيعهم على النمو المهني بشكل مستمر.

ومن خلال ما سبق من عرض وتعليق ترى الباحثة في ضوء خبرتها الطويلة في مجال الإشراف على التربية العملية – أن عملية الإشرافٍ لم تعدٍ قائمةٍ على التقويم وتصيد الأخطاء ورصد الدرجات، بل أصبحت عملا تعاونيا، مبنيا على أسس من المشاركة والتعاون بين المشرفين والطلاب المعلمين، وعلى احترام الطلاب المعلمين وتهيئة فرص متكافئة للنمو المهني، قائمة على المشاركة وتبادل الآراء والعلاقات الودية التي يسودها احترام شخصية الفرد وتقدير جهوده، وحفزه على الإبداع والابتكار أثناء قيامه بمهامه لبلوغ الأهداف المرجوة.

- **مشكلات التربية العملية** :

يواجه برنامج التربية العملية بكلٍيات التربية بجمهورية مصر العربية بشكل عام وبكلية التربية جامعة بنها عددا من المشكلات، التي تقف حائلا دون تحقيقه لأهدافه، ومن هذه المشكلات ما يلي :

- ضعف اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.
- الازدواجية في توجيهات المشرف والموجه أثناء التدريب.
- عدم تعزيز المشرف لمحاولات الطلاب المعلمين الإيجابية.
- توجيه النقد المستمر للطلاب المعلمينٍ أمام طلابٍ الفصل.
- تدني مستوى الطلاب المعلمين مهنيا وأكاديميا.
- عدم توضيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب المعلمون أثناء التدريب الميداني.
- ضعف التواصل الصفي والحركي أثناء الأداء الصفي.
- تكليف الطلاب المعلمين بأعمال خارج نظام التدريب الميداني.
- إهمال حث الطلاب المعلمين على استخدام مرافق المدرسة؛ كالمكتبة ومعمل الوسائط.

- الانشغال عن متابعة انتظام الطلاب المعلمين في الحضور والغياب بمدرسة التدريب الميداني.
- اعتماد تقويم الطلاب المعلمين في التربية العملية على التقدير الشخصي للمشرفين.
- عدم تدريب مشرفي التربية العملية على استخدام أساليب التقويم المختلفة.
- إهمال تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون بالصف.

(نداء عبد الرازق الخميس : ٢٠٠٤) (ماجدة الخطايبة، ٢٠٠٢) (عارف عطاري وآخرون : ٢٠٠٥) (محمد خميس أبو نمرة وغانم بسام : ٢٠٠٧) (Buehi, M. & Fives, H. 2009) (على أبو لبدة وآخرون : ١٩٩٦) (يس عبد الرحمن قنديل : ١٩٨٩) (Olivo, P. & Pawls, G. 1997) (سلوى الجسار وجاسم التمار : ٢٠٠٤) (Rigden, D. 1996) (Seferoglue, G. 2006) (جمال سليمان : ٢٠٠٣).

ومما سبق يتضح تعدد مشكلات التربية العملية، التي تحول دون تحقيق أهدافها، ولدور هذه المشكلات وتأثيرها الفعال في تحقيق أهداف التربية العملية، فقد تناولتها الباحثة بالدراسة، من خلال أدوات بحثية تم التحقق من صلاحيتها، وتطبيقها ميدانيا على عينة الدراسة.

وقد أفادت الباحثة في عرضها للإطار النظري للدراسة في النقاط التالية :

- تدعيم مشكلة الدراسة وتقديم مبررات علمية تؤكد ضرورة تحرى هذه المشكلة في الميدان الواقعي العملي.
- بناء أدوات الدراسة بشكل علمي صحيح.
- تقديم رؤية صحيحة للباحثة لتناول مشكلة الدراسة.
- المساهمة في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.
- المساهمة في تقديم توصيات ومقترحات للدراسة.

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

تناولت الباحثة الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، في ضوء صلتها بالدراسة الحالية، وتدعيمها لجوانبها النظرية والعملية، وتم عرضها بدءا بالأحداث وانتهاءً بالأقدم، ونوضح ذلك فيما يلي :

فقد اهتمت دراسة راشد فخري وشاهيناز عبد الرحمن (٢٠١١) بالتعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في الجامعة الأردنية أثناء التدريب الميداني، ولإجراء هذه الدراسة، تم إجراء عدد من المقابلات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٢) طالبا و(١٢) مديرا بمدارس التدريب و(٣٦) معلما متعاونا ومعلمة متعاونة، وأوضحت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية، تكليف الطلاب المعلمين بمهام إدارية وتدريسية فوق طاقاتهم، وعدم وجود تجهيزات بمدرسة التدريب.

واستهدفت دراسة إبراهيم محمود الشاعر (٢٠١١) التعرف على فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس، من وجهة نظر الطلاب المعلمين في منطقة بيت لحم، ولإجراء الدراسة، أعد الباحث استبانة، وأوضحت النتائج فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات حول المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية العملية.

وحاولت دراسة محمد أحمد شاهين (٢٠١٠) التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة، خلال فترة التدريبٍ الميدانيٍ، وتم تطبيق استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٤٦) طالبا معلما وطالبة معلمة، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي يواجها الطلاب المعلمون ترتبط بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدرسة التدريب الميداني وخطة التدريس.

واهتمت دراسة إبراهيم محمود الشاعر ومعتصم مصلح (٢٠١٠) بالتعرف على دور مشرفي التربية العملية من وجهة نظر مديري مدارس التدريب الميداني، ولإجراء هذه الدراسة تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠٨) مديرا ومديرة شملت جميع المدارس الأساسية والثانوية في مديرتي بيت لحم وشمال الخليل، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق تعزي لأثر متغير النوع في فاعلية مشرف التربية العملية، ووجود فروق ترجع إلى متغير الخبرة لأكثر من سبع سنوات.

وهدفت دراسة سعود الخريشا وآخرون (٢٠١٠) إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها طلاب التربية العملية في الجامعة الهامشيةٍ وجامعة الإسراء الخاصة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٣٣) طالبا معلما وطالبة معلمة، وتم إعداد استبانة، وأوضحت النتائج أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين : ازدحام الصفوف الدراسية وزيادة العبء الدراسي للطالب المعلم، وبعد مدرسة التدريب عن مناقط سكن الطالب المعلم.

واهتمت دراسة جورجيت خليل حزبون (٢٠٠٨) بالتعرف على مشكلات التربية العملية وآليات حلها من وجهة نظر طلاب كليات التربية، والمعلمين المعاونين بالمدارس الخاصة بالضفة الغربية، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وأظهرت النتائج أن أكثر مشكلات التربية العملية هي المشكلات المرتبطة بالجانب التطبيقي.

واهتمت دراسة يسري سقير (٢٠٠٨) بالتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم بمدرسة التدريب الميداني وأسباب هذه المشكلات، ولإجراء هذه الدراسة استخدم الباحث المقابلة الشخصية؛ حيث تم سؤال العينة أسئلة شبه مفتوحة، وطبقت الدراسة على طلاب السنة الرابعة :تخصص رياضيات وعلوم وتربية ابتدائية، ولغة عربية، ولغة إنجليزية) في كلية التربية جامعة القدس، وأوضحت النتائج أن أهم مشكلات التي تواجه الطالب المعلم هي عدم الوعي بأهمية أهداف التربية العملية.

وسعت دراسة محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧) لتقديم تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، ولإجراء هذه الدراسة، أعد الباحث استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٧١) مشرفا ومشرفة، وأوضحت النتائج أن مستوى أداء مشرفي التربية العملية تراوح ما بين المرتفع والمتوسط، كما اتضح أن برنامج التربية العملية يعاني من العديد من المشكلات الخاصة بالإشراف عليه. واهتمت دراسة محمد خميس أبو نمرة وبسام عمر غانم (٢٠٠٧) بالتعرف على المشكلات

التي تواجه الطالب المعلم في كلية العلوم التربوية، التابعة لوكالة الغوث الدولية، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٨) معلما متعاونا، (١٣) مشرفا تربويا (٢٥) مديرا و(٥٠) معلما، وأوضحت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية هي المشكلات الخاصة بتنظيم برنامج التربية العملية.

واهتمت دراسة عبد الكريم القاسم (٢٠٠٧) بالتعرف على مشكلات التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة، ولإجراء هذه الدراسة تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٣٨) طالبا معلما، وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية هي المشكلات المتعلقة بتوفير الإمكانات، وأوضحت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التربية العملية، بما يسهم في التغلب على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم.

وسعت دراسة محمد حسين المعافا (٢٠٠٥) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمون في التربية العملية بكلية التربية بذمار، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٥) طالبا وطالبة معلمة، وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية، عدم متابعة المشرفين التربويين، وعدم معالجتهم للصعوبات التي تواجههم، ونقص الإمكانات بمدارس التدريب الميداني، وعدم تعاون مديري مدارس التدريب.

واهتمت دراسة محمد عبده المخلافي (٢٠٠٥) بالتعرف على الواقع الحالي للتربية العملية بجامعة أب، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها، وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية سواء المتابعة والإشراف من جانب الكلية، وقصر مدة التربية العملية.

وحاولت دراسة حامد العبادي (٢٠٠٤) التعرف على المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم في التربية العملية، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ولإجراء هذه الدراسة، أعد الباحث استبانة طبقت على عينة قوامها (١٢٨) طالبا معلما وطالبة معلمة، وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية كثرة الطلاب في الصف، وقلة الوسائل التعليمية.

واهتمت دراسة محمد حسن العمايرة (٢٠٠٣) بالتعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق العملي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠٦) طالبا وطالبة معلمة، وتم استخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم نقص خبرة الطالب المعلم، وعدم وجود علاقة ودية بين المعلم المتعاون والطالب المعلم.

واستهدفت دراسة محمد راشد وموسى الشباك (٢٠٠٦) التعرف على دور المعلم المتعاون في إرشاد الطلاب المعلمين ببرنامج التربية العملية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٨) طالبا معلما بجامعة الإسراء الأردنية، وكشفت النتائج أن دور المعلم المتعاون في إرشاد الطلاب المعلمين كان جيدا، وبصفة خاصة في مجال البيئة الصفية. واهتمت دراسة تركي ذياب (١٩٩٩) بالتعرف على ميول الطلاب المعلمين نحو برنامج

التربية العملية، وأظهرت النتائج أن ميول الطلاب المعلمين كانتٍ إيجابية بشكل عام، كما اتضح أن المعلمين المتعاونين كان لهم دورا كبيرا في تعزيز ثقة الطلاب المعلمين نحو برنامج التربية العملية.

واستهدفت دراسة وولي (Woolley, S. 1997) التعرف على العلاقة بين الطلاب المعلمين والمعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٦٩) طالبا معلما، وأوضحت النتائج عن أهم أدوار المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية، وهي الإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة والخبرة والكفاءة والمعرفة بالتخصص والتقويم.

واهتمت دراسة دوكسي (Doxy, D. 1996) بالتعرف على مدى استفادة الطالب المعلم في جامعة راين بكندا من المعلم المتعاون خلال فترة التدريب الميداني، وأظهرت الدراسة أن كفاءة المعلم المتعاون تأتي في الدرجة الأولى لتحقيق أهداف برنامج التربية العملية، كما اتضح أن العلاقة الجيدة بين المشرف التربوي والمعلم المتعاون والطالبة المعلم تزيل الحاجز النفسي، وتسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني.

وحاولت دراسة سميث (Smith, J. 1996) وضع معايير خاصة باختيار المعلم المتعاون، وأوضحت أن أهم هذه المعايير سنوات الخبرة التعليمية، والكفاءة في التدريس، وأوصت بضرورة القيام بدراسات تهتم بوضع معايير لاختيار المعلم المتعاون.

واهتمت دراسة جودفري (Godfrey, R. 1995) بالتعرف على تأثير المعلم المتعاون على الطالب المعلم في التربية العملية، وتم استخدام أداة المواقف التربوي (EAP) لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أسلوب المعلم المتعاون التوجيهي كان له أثرا كبيرا على الفلسفة التربوية للطالب المعلم وعلى سلوكياته التدريسية.

وهدفت دراسة (Yee, I. 1999) التعرف على جودة العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم، وتم تطبيق أحد الاختبارات المقننة، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وأظهرت النتائج أن للمعلم المتعاون تأثيرا واضحا على أداء الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية.

واهتمت دراسة بوركو وميفيلد (Borko, H. & Mayfield, V. 1995) بالتعرف على العلاقة بين الطلاب المعلمين والمعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين، ومدى تأثير هذه العلاقة على اكتساب الطلاب المعلمين لمهارات التدريس، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين قد قاموا بأدوار محددة في إكساب الطلاب المعلمين لمهارات التدريس.

وحاولت دراسة كنوروكيلمر (Connor, K. & Killmer, N. 1995) تقويم دور المعلم المتعاون في توجيه الطالب المعلم، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانةٍ مفتوحةٍ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٧) طالبا معلما و(٧٨) معلما متعاونا، وأظهرت النتائج أنه ينبغي اختيار المعلمين المتعاونين القادرين على

التواصل وتقديم التغذية الراجعة، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للطلاب المعلمين، والمتصفين بالمرونة، والقادرين على توفير احتياجات الطلاب المعلمين.

واهتمت دراسة سالم القحطاني (١٩٩٤) التعرف على دور المعلم المتعاون في إعداد الطلاب المعلمين، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد استبانة، وأوضحت النتائج أن المعلم المتعاون يجهل الدور المطلوب منه، ولا يرغب في متابعة الطلاب المعلمين، وأن دوره في تقديم الخبرات التعليمية للطلاب المعلمين كان متوسطا.

وسعت دراسة سمير عبد الباسط (١٩٩٢) للتعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب شعبة التاريخ في التربية العملية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٦) طالبا بالفرقة الثالثة و(٨٣) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر، وأوضحت النتائج أن أهم مشكلات التربية العملية عدم المشاركة في تخطيط الأنشطة التعليمية، وعدم موضوعية التقويم، وتجاهل رغبة الطالب المعلم عند التوزيع على المدارس.

واهتمت دراسة نيوتون وماك انتير (Guyton MC Intgre, 1990) بالتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية، وأوضحت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمون : عدم وضوح أهداف برنامج التربية العملية، وقصر فترة التدريب، وعدم كفاءة المعلم المتعاون.

وأوضحت دراسة راشد حمد الكثيري (١٩٨٦) أن أهم مشكلات التربية العملية : قلة وعي المعلمين المتعاونين والطلاب المعلمين ومديري مدارس التدريب الميداني بأهمية التربية العملية.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

- استخدمت الدراسات والبحوث السابقة أدوات متنوعة لتحقيق؛ منها الاستبانات والمقابلات واستطلاع الآراء ومقاييس الميول ومعايير خاصة.
- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فمنها ما اهتم بالتعرف على مشكلات التربية العملية، ومنها ما اهتم بالتعرف على دور المعلم المتعاون، ومنها ما اهتم بالتعرف على دور المشرف التربوي، ومنها ما اهتم بوضع تصور مقترح، ومنها ما اهتم بالتعرف على ميول الطلاب المعلمين، ومنها ما اهتم بالتعرف على مدى الاستفادة من المعلم المتعاون في التربية العملية، ومنها ما اهتم بوضع معايير خاصة باختيار المعلم المتعاون.
- أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود كثير من المشكلات التي تقف حائلاً دون تحقيق التربية العملية لأهدافها والإفادة منها.
- كانت الدراسات السابقة من الدوافع القوية لإجراء البحث الحالي؛ حيث أكدت نتائجها على وجود عديد من المشكلات التي تعترى برنامج التربية العملية.
- أفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة في تدعيم الإطار النظري للدراسة، وبناء الأدوات، والتأكد من صدقها وثباتها، وتدعيم مشكلة الدراسة الحالية، الأمر الذي جعل الدراسة تلبية لما نادت به الدراسات والبحوث السابقة.

- الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات والبحوث السابقة جميعاً . عربية كانت أم أجنبية . في متغيراتها وفي مجال اهتمامها، وبناء أدواتها، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة عربية كانت أم أجنبية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً : منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالي المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها والربط بين مدلولاتها، من أجل تفسيرها، والوصول إلى استنتاجات عامة، تسهم في التغلب على مشكلات التربية العملية، بكلية التربية جامعة بنها، وبما يسهم في تحقيق أهداف التربية العملية، من خلال استخلاص البيانات والمعلومات، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات ونتائج الدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، واستخدمت المنهج التجريبي في التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التدريس لطلاب المجموعة التجريبية.

- **ثانياً : التصميم التجريبي** :

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف بامتداد المجموعة التجريبية والضابطة ذات القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضح بالشكل التالي :

O1	X1	O2
O1	Xo	O2

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ويتضح من الشكل السابق ما يلي :

- (O1) تعني القياس القبلي لمجموعتي الدراسة.
- (O2) تعني القياس البعدي لمجموعتي الدراسة.
- (X1) تعني استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني مع المجموعة التجريبية.
- (Xo) تعني استخدام الطريقة السائدة مع المجموعة الضابطة.

- **ثالثاً : متغيرات البحث** :

تضمنت الدراسة الحالية المتغيرات التالية :

- المتغيرات المستقل : للدراسة متغير مستقل واحد وهو المعالجة التدريسية ولها مستويان :
  - ✓ الوحدة المقترحة.
  - ✓ الطريقة السائدة.
- المتغيرات التابعة : للبحث متغير تابع واحد وهو مهارات التدريس.
- المتغيرات المتداخلة : وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، في المستوى المدخلي لمهارات التدريس، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي باستخدام اختبار ت (T. test) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التدريس

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٣	٤٧.٥٨	١٦.٣١	٣٢	١.٠٤	غير دالة
الضابطة	٣٣	٤٩.٣٩	١٦.١٥			

يتضح من الجدول السابق (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبلياً في مستوى مهارات التدريس.

- **ثانياً : مجتمع وعينتها :**

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها.

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية؛ لاعتبارات تتعلق بطبيعة الدراسة وأهدافها، وإجراءات التطبيق وزمانه ومكانه والدقة في جمع البيانات وتبويبها وتحليلها إحصائيا، خاصة مع عينة مكونة من ثلاث فئات، وتم جمع البيانات بطريقة أفقية تزامنية في ذات الوقت، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات هي :

- الفئة الأولى : أعضاء هيئة التدريس بالكلية ممن يشرفون على طلاب التربية العملية بالفرقة الثالثة وقوامهم (٣١) عضواً.
- الفئة الثانية : الموجهين التابعين للإدارة ببنها وطوخ التعليميتين وقوامهم (٤٤) موجها.
- الفئة الثالثة : الطلاب المعلمون تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها وقوامهم (٥٣) طالبا ومعلما.

وتم التطبيق النهائي لاستبانتي الدراسة بعد حذف الاستبانات الغير مكتملة على عينة قوامها (٢٦) مشرفا تربويا و(٤٠) موجها و(٥٠) طالبا معلما.

- **ثالثاً : إعداد أدوات الدراسة :**

- **إعداد استبانتي الدراسة :**

(استبانة تحديد مشكلات التربية العملية، واستبانة تحديد الحلول المقترحة لمشكلات التربية العملية).

- **الهدف من استبانتي الدراسة :**

هدفت استبانتي الدراسة إلى تحديد مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة تخصص الفلسفة، وتحديد الحلول المقترحة لمواجهة هذه المشكلات، من وجهة نظر المشرفين والتربويين والموجهين والطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة تخصص الفلسفة.

- **مصادر بناء استبانتي الدراسة :**

اعتمدت الباحثة في بناء استبانتي الدراسة على عدة مصادر، أهمها ما يلي :

- أهداف التربية العملية بكلية التربية جامعة بنها.

- الدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- مقابلة بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين وبعض المعلمين المتعاونين وبعض مديري مدارس التدريب الميداني.

- **استبانتا الدراسة في صورتهما الأولية** :

اشتملت كل استبانة على قائمة من البنود التي تمثل ما تهدف إليه، ووضع مقابلها مستوى الأداء الخاص بالمستجيبين (بدرجة كبيرة جدا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جدا).

- **عناصر استبانتي الدراسة** :

اشتملت استبانة تحديد مشكلات التربية العملية على (٣٠) عنصراً، واشتملت استبانة تحديد الحلول المقترحة لمشكلات التربية العملية على (٢٥) عنصرا.

- **تعليمات الاستجابة على استبانتي الدراسة** :

اهتمت الباحثة بخطوة إعداد التعليمات، بحيث شملت الهدف منها، وروعي فيها أن تكون واضحة ومختصرة وتوضح للمستجيب كيفية الإجابة عن كل العناصر، بوضع علامة (√) تحت المستوى المناسب لكل عنصر.

- **التأكد من صلاحية استبانتي الدراسة** :

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لاستبانتي الدراسة، تم عمل الإجراءات الخاصة بتقنينها، وللتأكد من الدقة العلمية، وإجراء التعديلات اللازمة، تم حساب ما يلي :

- صدق استبانتي الدراسة : اعتمدت الباحثة في تحديد صدق استبانتي الدراسة على الصدق المنطقي، ويقصد به مدى تمثيل الاستبانتين للهدف الذي تقيسهما، وروعي أثناء إعداد عبارات الاستبانتين أن تمثل الهدف الذي تقيسه، وتم الاعتماد على الصدق الظاهري في تحديد صدق الاستبانتين، وتم وضع تصور مبدئي لِلاستبانتين، وبعد إعداد الصورة الأولية، تم التحقق من صدقهما . أيضا . عن طريق السادة المحكمين، المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والموجهين والمعلمين المتعاونين ومديري مدارس التدريب الميداني، وذلك للحكم على مدى وضوح المفردات أو العبارات، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، أجريت التعديلات اللازمة، وتم –أيضا– عرض الصورة النهائية للاستبانتين على مجموعة من المحكمين المتخصصين، فتم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر، وأضيفت عبارات جديدة، وذلك حتى تتلاءم الاستبانتان مع طبيعة الدراسة الحالية وتصبحان صالحتين للتطبيق، وتم – أيضا– الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي : ويستخدم صدق الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الاستبانتين، ولذا تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية في الاستبانتين، وأظهرت معاملات الارتباط وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) وبذلك أصبح للاستبانتين درجة عالية من الاتساق الداخلي.
- ثبات الاستبانتين : يقصد بثبات الاستبانتين دقتهما في القياس، وعدم تناقضهما مع أنفسهما وأن تعطي نفس النتائج إذا استخدمت أكثر من مرة،

تحت نفس الظروف أو ظروف مماثلة، وتم حساب ثبات الاستبانتين للتحقق من الآتي : مدى وضوح التعليمات ومدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوح، ومدى العبارات لخصائص العينة، وللغرض الذي أعدت من أجله، وتم حساب ثبات الاستبانتين باستخدام معامل ألفا كرونباخ(١)، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وبلغ معامل ثبات استبانة تحديد المشكلات (٠,٩٥) واستبانة تحديد الحلول لمشكلات التربية العملية (٠,٩٤)، مما يجعل الباحثة تطمئن لاستخدامها كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

- الصورة النهائية للاستبانتين : بعد إجراء التعديلات اللازمة في الاستبانتين من حذف وتعديل، وفي ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، أصبحت الاستبانتان صالحتين للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ب-إعداد بطاقة الملاحظة** :

مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية :

- الهدف من البطاقة : تهدف هذه البطاقة إلى معرفة مدى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة لمهارات التدريس (تخطيطا وتنفيذا وتقويما).
- تحديد الجوانب المراد ملاحظتها : تم في هذه الخطوة تحديد الجوانب المراد ملاحظتها وهي التخطيط والتنفيذ والوسائل التعليمية وإدارة الصف وضبطه والتقويم في الموقف الصفي.
- تحليل الجوانب المراد ملاحظتها : تم تحليل كل مجال من المجالات الخمسة السابقة إلى عدد من المهارات الفرعية، التي تشكل في مجموعها مؤشرات لامتلاك المهارة الرئيسة التي تندرج تحتها.
- صياغة المكونات بطريقة إجرائية : في هذه الخطوة تمت صياغة المهارات الفرعية في عبارات قصيرة، واقتصرت كل عبارة على مهارة واحدة ووصف أداء واحد واشتملت مهارة التخطيط على (١١) مهارة فرعية، وتنفيذ الدرس على (٩) مهارات واستخدام الوسائل التعليمية على (٤) مهارات فرعية، وإدارة وضبط الصف على (٦) مهارات فرعية، والتقويم في الموقف على (١١) مهارة.
- وضع المهارة وتنظيمها : في هذه الخطوة تم وضع المهارات الفرعية التي تمثل كل مجال من المجالات الخمسة السابقة في بطاقة الملاحظة، ووضع أمام كل مهارة مقياس متدرج (أدى بدرجة كبيرة – أدى بدرجة متوسطة – أدى بدرجة ضعيفة – لم يؤد) وعلى الملاحظ وضع علامة (√) أمام مستوى الأداء الذي يعبر عن رأيه.
- تعليمات استخدام البطاقة : تم تضمين البطاقة عدد من التعليمات التي توضح كيفية استخدام البطاقة بشكل صحيح، وصيغت هذه التعليمات في عبارات واضحة ومحددة.
- صدق البطاقة : تم التحقق من صدق البطاقة بعرضها على (عشرة) محكمين تخصص المناهج وطرق التدريس وتم مراعاة آرائهم.
- ثبات البطاقة : تم استخدام الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين، ويتم فيها ملاحظة الأداء بواسطة اثنين أو أكثر من الملاحظين، ولذا قامت الباحثة مع زميل آخر بملاحظة خمس من الطلاب المعلمين، واستخدمت معادلة كوبر.

---

(١) فؤاد البهي السيد : ١٩٧٩، ٥٣٠.

وبلغ معامل ثبات البطاقة (٠,٨٦) مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبذلك أصبحت صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

- **جـ-إعداد وحدة تنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين** :

لإعداد الوحدة المقترحة، اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث السابقة، التي أعدت وحدات تعليمة، كما اعتمدت على الإطار النظري للدراسة الحالية، واشتملت الوحدة على العناصر التالية :

- **مقدمة** :

أوضحت فيها الباحثة طبيعة مهارات التدريس، ودور الطالب المعلم فيها، ومدى امتلاكه لهذه المهارات.

- **موضوعات الوحدة** :

اشتملت الوحدة على ثلاثة موضوعات، تضمن الموضوع الأول : التخطيط للتدريس وكيفية تنفيذه بالصف بشكل علمي صحيح؛ واشتمل على عدد من الأنشطة التي تؤكد جانب الممارسة والتطبيق، وتضمن الموضوع الثاني : تنفيذ التدريس من خلال التمهيد والوسائل والأنشطة والأهداف وطرائق التدريس، واشتمل على عدد من الأنشطة والتدريبات المتنوعة التي تستثير الجانب التطبيقي، واشتمل الموضوع الثالث : على تقويم التدريس، واهتم بكيفية إعداد الأسئلة بشكل صحيح واشتمل أيضا على عدد من الأنشطة والتدريبات، التي تؤكد مدى تمكن الطالب المعلم من تقويم التدريس بشكل صحيح.

- **تعليمات دراسة الوحدة المقترحة** :

صاغت الباحثة عددا من التعليمات التي توجه الطلاب المعلمين لكيفية السير في دراسة الوحدة المقترحة، وتحقيق الأهداف المنشودة من دراستها.

- **صلاحية الوحدة المقترحة** :

للتأكد من صلاحية الوحدة المقترحة، تم عرضها على (سبعة) محكمين و(خمسة) معلمين و(ثلاثة) موجهين، وروعيت توجيهاتهم في إعداد الصورة النهائية للوحدة.

- **الصورة النهائية للوحدة** :

بعد إجراء التعديلات، في ضوء آراء المحكمين، تم صياغة الوحدة في شكلها النهائي وأصبحت صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

- **نتائج الدراسة** :

بعد انتهاء دراسةٍ طلاب المجموعة التجريبية للوحدة المقترحة، تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة، للتأكد من مدى تحقق فروض الدراسة، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار (16,0) وذلك لحساب الفروق ودلالتها باستخدام اختبار "ت" T.Test وجاءت النتائج كما يلي :

- **أولا : النتائج الخاصة بمشكلات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين** :

والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) : التكرارات والوزن النسبي لعبارات استبانة مشكلات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة

ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة										الوزن النسبي
			بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
١	٦	عدد التزم الطالب المعلم بالأنظمة واللوائح والقوانين الدراسية.	١٠٥	٥٢٥	٦	٢٤	٥	١٥	-	-	-	-	٥٦٤
٢	١٥	عدم اهتمام الطالب المعلم بتطبيق توجيهات المشرفين.	٨٢	٤١٠	٢١	٨٤	١٠	٣٠	٣	٦	-	-	٥٣٠
٣	٢٠	عدم وجود معايير موضوعية لتقويم اداء الطالب المعلم في التربية العملية.	٧٢	٣٦٠	٢٨	١١٢	١٢	٣٦	٤	٨	-	-	٥١٦
٤	١٠	تدخل بعض المشرفين في مجريات الموقف التعليمي اثناء الحصة.	٩٠	٤٥٠	١١	٤٤	١٠	٣٠	٥	١٠	-	-	٥٣٤
٥	٤	فرض بعض المشرفين آرائهم وعدم تقبل وجهات نظر الطالب المعلم.	١٠٩	٥٤٥	٤	١٦	٣	٩	-	-	-	-	٥٧٠
٦	٧	حرص بعض المشرفين على استخدام الطلاب المعلمين لطرائق التدريس السائدة.	١٠٣	٥١٥	٤	١٦	٦	١٨	٣	٦	-	-	٥٥٥
٧	٣	عدم وضوح أهداف التربية العملية ومراحلها للطالب المعلم.	١٠٨	٥٤٠	٨	٣٢	-	-	-	-	-	-	٥٧٢
٨	٢٥	عدم الاهتمام بتوفير التقنيات والوسائل التي يحتاجها الطالب المعلم بمدرسة التدريب.	٢١	١٠٥	٧٩	٣١٦	١٦	٤٨	-	-	-	-	٤٦٩
٩	٣٠	تكليف الطالب المعلم بأعمال إدارية لا تتناسب مع أهداف التربية العملية.	١٥	٧٥	١٥	٦٠	٨١	٢٤٣	٥	١٠	-	-	٣٨٨

١٠	٢٣	عدم الاهتمام بتوفير الكتب المدرسية وأدلة المعلم للطالب المعلم أثناء التدريس.	٣٠	١٠٥	٧٠	٢٨٠	١٦	٤٨	-	-	-	٤٧٨
١١	٩	عدم تمكين الطالب المعلم من مادة التخصص الأكاديمي.	٧٩	٣٩٥	٢٩	١١٦	٨	٢٤	-	-	-	٥٣٥
١٢	١	عدم توفير دليل إرشادي يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته.	١٠٩	٥٤٥	٧	٢٨	-	-	-	-	-	٥٧٣

ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة										الوزن النسبي
			بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
١٣	١٦	تدني مقدرة الطالب المعلم في تحفيز الطلاب وجذب انتباههم بالصف.	٦٩	٣٤٥	٤٠	١٦٠	٧	٢١	-	-	-	-	٥٢٦
١٤	٢٧	قلة مهام الطالب المعلم في الأنشطة الصفية واللاصفية بمدرسة التدريب.	٢٠	١٠٠	٦٦	٢٦٤	١٨	٥٤	١٢	٢٤	-	-	٤٤٢
١٥	٨	عدم كفاية الزيارات الإشرافية للطالب المعلم أثناء التدريب.	٨١	٤٠٥	٢٧	١٠٨	٨	٢٤	-	-	-	-	٥٣٧
١٦	١٨	النظرة السلبية من البعض المشرفين للطالب المعلم والتربية العملية.	٦٦	٣٣٠	٤٠	١٦٠	١٠	٣٠	-	-	-	-	٥٢٠
١٧	١٤	التضارب بين توجيهات مشرفي التربية العملية وبين الأطر النظرية التي مر بها في كلية التربية.	٧٩	٣٩٥	٢٦	١٠٤	١١	٣٣	-	-	-	-	٥٣٢
١٨	٢٦	إهمال تعزيز محاولات الطالب المعلم الإيجابية بالصف.	٢٦	١٣٠	٧٢	٢٨٨	١٢	٣٦	٦	١٢	-	-	٤٦٦
١٩	٢٤	عدم تمكن بعض المشرفين من المهارات الإشرافية والأكاديمية.	٢٠	١٠٠	٨٣	٣٣٢	١٣	٣٩	-	-	-	-	٤٧١
٢٠	١٩	إهمال بعض المشرفين تزويد الطالب المعلم	٦٦	٣٣٠	٣٧	١٤٨	١٣	٣٩	-	-	-		٥١٧

		بتغذية راجعة عن أدائه التدريسي.											
٢١	١٠	معاملة بعض المشرفين الطالب المعلم كطالب وليس كمعلم بمدرسة التدريب.	٧٥	٣٧٥	٣٦	١٤٤	٥	١٥	-	-	-	-	٥٣٤
٢٢	٢٩	عدم اهتمام معظم المشرفين بمعرفة الطالب المعلم بمبادئ ولوائح والقواعد المنظمة لمهنة التعليم.	١٢	٦٠	١٨	٧٢	٨٦	٢٥٨	-	-	-	-	٣٩٠
٢٣	٤	عدم تمكن معظم الطلاب المعلمين من المهارات التدريسية.	١٠٦	٥٣٠	١٠	٤٠	-	-	-	-	-	-	٥٧٠
٢٤	٢١	النظرة السلبية لبعض الطلاب المعلمين للتربية العملية والمهنة التدريس.	٣٦	١٨٠	٧٥	٣٠٠	٥	١٥	-	-	-	-	٤٩٥
٢٥	١	إهمال معظم المشرفين عقد لقاءات مع الطلاب المعلمين للتعرف على ما يواجههم من مشكلات.	١٠٩	٥٤٥	٧	٢٨	-	-	-	-	-	-	٥٧٣

ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة										الوزن النسبي
			بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
٢٦	١٠	عدم وجود آلية موحدة للإشراف على التربية العملية.	٧٩	٥٤٥	٢٨	١١٢	٩	٢٧	-	-	-	-	٥٣٤
٢٧	٢٨	إهمال بعض المشرفين توضيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم أثناء التدريب.	٧٤	٣٧٠	٣٨	١٥٢	٤	١٢	-	-	-	-	٤٣٤
٢٨	٢٢	إهمال تحري بعض الطلاب المعلمين الدقة في إعداد خطة الدرس بدفتر التحضير.	٤٥	٢٢٥	٤٦	١٨٤	٢٥	٧٥	-	-	-	-	٤٨٤
٢٩	١٧	عدم التزم بعض الطلاب المعلمين بتوجيهات وإرشادات المشرفين.	٦٦	٣٣٠	٤٣	١٧٢	٧	٢١	-	-	-	-	٥٢٣
٣٠	٢٨	قلة ثقة بعض المشرفين بقدرات الطالب المعلم ومهاراته المهنية والأكاديمية.	٢٠	١٠٠	٤٣	١٧٢	٥٣	١٥٩	-	-	-	-	٤٣١

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق (٣) يتضح ما يلي :

- سجلت العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٩) أعلى وزن نسبي؛ حيث تراوح الوزن النسبي لهذه العبارات ما بين (٥٧٣- ٥١٦) مما يجعلها تعد مشكلة بدرجة كبيرة جدا من مشكلات التربية العملية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.
- تراوح الوزن النسبي للعبارات أرقام (٨، ١٠، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٧، ٢٨) ما بين (٤٩٥- ٤٣١) مما يؤكد أنها تعد مشكلة بدرجة كبيرة من مشكلات التربية العملية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.
- تراوح الوزن النسبي للعبارات أرقام (٩، ٢٢، ٣٠) ما بين (٣٨٨- ٤٣١) مما يؤكد أنها تعد مشكلة من مشكلات التربية العملية بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

- أوضحت النتائج التي سبق عرضها، وجود عدد من المشكلات الخاصة بالتربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، وتتفق الدراسة الحالية في بعض نتائجها مع بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة كل من : راشد فخري وشاهيناز عبد الرحمن (٢٠١١) وإبراهيم محمود الشاعر (٢٠١١) ومحمد أحمد شاهين (٢٠١٠) وإبراهيم محمود الشاعر ومعتصم مصلح (٢٠١٠) وسعود الخريشا وآخرون (٢٠١٠) وجورجيت خليل حزبون (٢٠٠٨) ويسري سقير (٢٠٠٨) ومحمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧) ومحمد خميس أبو نمرة وبسام عمر غانم (٢٠٠٧) وعبد الكريم القاسم (٢٠٠٧) ومحمد حسين المعافاة (٢٠٠٥) ومحمد عبده المخلافي (٢٠٠٥) وحامد العبادي (٢٠٠٤) ومحمد حسن العمايرة (٢٠٠٣) ومحمد راشد وموسى الشباك (٢٠٠٦) وتركي زياب (١٩٩٩) و(Wolley, S. 1997)، (Doxy, D 1996) (Yee, I 1999)، وسمير عبد الباسط (١٩٩٢)، والدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات في اهتمامها بمشكلات التربية العملية للطلاب تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، من خلال الدراسة الإجرائية الميدانية المستندة على أدوات تم بناؤها، والتحقق من صلاحيتها، وتطبيقها بشكل علمي صحيح، وأوردت الباحثة بعض المبررات التي تؤدي إلى هذه المشكلات ومنها ما يلي :
- قلة الاهتمام بالطلاب المعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم للتدريب والمشاركة والنظرة للطلاب المعلمين على أنهم عالة على المدرسة، ولا يجيدون التدريس مما يؤثر سلبا في توجيههم للممارسة الميدانية الصحيحة للتدريس، والتعامل مع الطلاب، وكل من له صلة بالعملية التعليمية.
- إهمال كثير من الطلاب المعلمين تقبل توجيهات مشرفي التربية العملية؛ حيث ينظر كثير منهم للتربية العملية على أنها عملية روتينية، وأن ممارستها تتم من أجل النجاح والحصول على الدرجات، ومن ثم لا تؤتي التربية العملية الثمرة المرجوة منها.

- إهمال تنمية الميول الإيجابية للطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس، في المرحلة التي يعدون للتدريس فيها، وعدم الاهتمام بتوفير مواقف تربوية، يتم فيها تعديل سلوكهم التدريسي وتحسينه، وتدعيم السلوكيات التدريسية الصحيحة.
- إهمال عقد اجتماعات دورية مع الطلاب المعلمين، تناقش فيها أهداف التربية العملية، وعناصر البرنامج التدريبي، وأدوار الطلاب المعلمين، وأدوار الموجهين، وأدوار مديري مدارس التربية العملية.
- إهمال تزويد الطلاب المعلمين بتوجيهات وإرشادات، ترتبط بالمشاركة في الأنشطة المدرسية . صفية أو لا صفية . وآليات التفاعل مع إدارة مدرسة التدريب الميداني، وأولياء الأمور، واجتماعات مجالس الآباء، والتعامل مع المعلمين والإداريين بمدارس التربية العملية.

• ثانياً : النتائج المرتبة بالحلول الخاصة بمشكلات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين :

جدول (٤) : التكرارات والنسب المئوية لعبارات استبانة الحلول المقترحة لمشكلات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة

ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة										الوزن النسبي
			بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
١	٤	تزويد مشرفي التربية العملية بأدلة إرشادية توضح آلية متابعة الطلاب المعلمين وتقويمهم.	١٠٤	٥٢٠	١٠	٤٠	٢	٦	-	-	-	-	٥٦٦
٢	٥	إنشاء موقع إلكتروني متخصص في التربية العملية لتقديم كل ما يتصل بالتربية العملية.	٧٩	٣٩٥	٣٧	١٤٨	-	-	-	-	-	-	٥٤٣
٣	٢٠	عقد ندوات لمناقشة آليات الإشراف الفعال على الطلاب المعلمين.	٢٩	١٤٥	٧٣	٢٩٢	١٤	٤٢	-	-	-	-	٤٧٩
٤	٨	وضع معايير علمية لاختيار مشرفي التربية العلمية.	٧٦	٣٨٠	٣٦	١٤٤	٤	١٢	-	-	-	-	٥٣٦
٥	٢	إعداد كتيب خاص بالتربية العملية يوضح أهدافها ولوائحها.	١٠٦	٥٣٠	١٠	٤٠	-	-	-	-	-	-	٥٧٠
٦	١٠	وضع خطة للتربية العملية تشمل أهداف التدريب وطبيعته وطرق متابعة	٦٥	٣٢٥	٥١	٢٠٤	-	-	-	-	-	-	٥٢٩

		الطلاب المعلمين.											
٧	١٣	استخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة في تنمية الشعور بالانتماء لمهنة التدريس والالتزم بأخلاقياتها.	٦٩	٣٤٥	٣٧	١٤٨	١٠	٣٠	-	-	-	-	٥٢٣
ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة										الوزن النسبي
			بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
٨	٢١	معرفة احتياجات الطلاب المعلمين بما يسهم في إكسابهم الثقة بالكفاءة في العمل المهني.	٣٤	١٧٠	٢١	٨٤	٦١	١٨٣	-	-	-	-	٤٣٧
٩	١	تقديم ورش تدريبية تهدف إلى مساعدة الطلاب المعلمين على تفهم مشكلات الطلاب.	٧٣	٣٦٥	٣١	١٢٤	٣٢	٩٦	-	-	-	-	٥٨٥
١٠	١٧	استقبال الطلاب المعلمين والترحيب بهم ومد يد المساعدة لهم لتكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس.	٣٥	١٧٥	٧٠	٢٨٠	١١	٣٣	-	-	-	-	٤٨٨
١١	٢١	إطلاع الطلاب المعلمين على المستجدات في طرائق التعليم والتعلم وأساليب التقويم والوسائل التعليمية.	٣٠	١٥٠	٢٩	١١٦	٥٧	١٧١	-	-	-	-	٣٤٧
١٢	١٧	تنسيق أهداف التربية العملية مع البرنامج إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية.	٣٥	١٧٥	٧٠	٢٨٠	١١	٣٣	-	-	-	-	٤٨٨
١٣	٥	الحرص على تحويل نظريات ومفاهيم المقررات النظرية إلى واقع عملي تطبيقي خلال برنامج التربية العملية.	٧٩	٣٩٥	٣٧	١٤٨	-	-	-	-	-	-	٥٤٣
١٤	١٤	إطلاع الطلاب المعلمين بوجباتهم ومسئولياتهم المهنية بدقة.	٧٠	٣٥٠	٣٤	١٣٦	١٢	٣٦	-	-	-	-	٥٢٢

١٥	٢٤	مشاركة الطالب المعلم في الأنشطة اللامنهجية لتحقيق الأهداف التربوية.	٢٠	١٠٠٠	١٥	٦٠	٦٠	١٨٠	١٢	٢٤	٩	٩	٣٧٣
١٦	٧	تشجيع الطالب المعلم على الاندماج في الحياة المدرسية للتفاعل معها أثناء تواجده بمدرسة التدريب.	٧٦	٣٨٠	٤٠	١٦٠	-	-	-	-	-	-	٥٤٠
١٧	٢٣	توضيح ما للطالب المعلم من حقوق وما عليه من واجبات أثناء التدريب الميداني.	٣٨	١٩٠	١٦	٦٤	٥٠	١٥٠	٤	٨	٨	٨	٤٢٠
١٨	١٢	الاجتماع مع الطالب المعلم بعد قيامه بالتدريس مباشرة وتوفير تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.	٧٠	٣٥٠	٣٦	١٤٤	١٠	٣٠	-	-	-	-	٥٢٤

ترتيب العبارات بالاستبانة	ترتيب العبارة في ضوء الوزن النسبي	عبارات الاستبانة	درجة الاستجابة: بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جداً		الوزن النسبي
			الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	الاستجابة	التكرار	
١٩	٩	توضيح أهمية التربية العملية ودورها الفعال في بناء الطالب المعلم مهنياً	٧٥	٣٧٥	٣٧	١٤٨	٤	١٢	-	-	-	-	٥٣٥
٢٠	١٦	دعم ثقة الطالب المعلم بنفسه في إطلاق التدريس والأنشطة والوسائل والتقويم.	٣٧	١٨٥	٧١	٢٨٤	٨	٢٤	-	-	-	-	٤٩٣
٢١	٢٥	التزام الطالب المعلم بأوقات العمل الرسمي من حيث الحضور الصباحي ودخول الفصل والخروج منه والحضور والغياب.	١٣	٦٥	٢٢	٨٨	٥٨	١٧٤	١٢	٢٤	١١	١١	٣٦٢
٢٢	١٥	تقديم برامج إلكترونية تهدف إلى تنمية مقدرة الطالب المعلم على النمو المهني ذاتياً من خلال حضور المؤتمرات والندوات وورش العمل.	٧٥	٣٧٥	٣٧	١٤٨	١٤	٤٢	-	-	-	-	٥١٥
٢٣	٣	وضع مقرر تحت مسمى التدريس المصغر لتدريب الطلاب المعلمين على مهامهم وأدوارهم ومسئولياتهم في التربية العملية	١٠٤	٥٢٠	١٢	٤٨	-	-	-	-	-	-	٥٦٨
٢٤	١١	تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم مهما اختلف المشرفون واختلفت خلفياتهم المهنية والأكاديمية.	٧٥	٣٧٥	٢٩	١١٦	١٢	٣٦	-	-	-	-	٥٢٧
٢٥	١٩	تنظيم ورش تدريبية للطلاب المعلمين للتدريب على إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصف وتوظيف التقنيات التعليمية.	٣٨	١٩٠	٦٠	٢٤٠	١٨	٥٤	-	-	-	-	٤٨٤

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق (٤) يتضح ما يلي :

- تراوح الوزن النسبي للعبارات أرقام (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣) ما بين (٥٨٥ .٥١٥) مما يؤكد على أنها تعد حلولا بدرجة كبيرة جدا لمشكلات التربية العملية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.
- تراوح الوزن النسبي للعبارات أرقام (٣، ١٠، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٥) ما بين (٤٢٠-٤٩٣) مما يؤكد على أنها تعد حلولا بدرجة كبيرة لمشكلات التربية العملية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.
- تراوح الوزن النسبي للعبارات أرقام (٨، ١١، ١٥، ٢١) ما بين (٤٣٧-٣٧٣) مما يؤكد على أنها تعد حلولا بدرجة متوسطة لمشكلات التربية العملية، من وجهة نظر المشرفين التربويين والموجهين والطلاب المعلمين تخصص الفلسفة.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

أوضحت النتائج السابق عرضها، وجود عدد من الحلول لمشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة، بكلية التربية جامعة بنها، وتتفق الدراسة الحالية في بعض نتائجها مع بعض الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من : إبراهيم محمود الشاعر (٢٠١١) وإبراهيم محمود ومعتصم مصلح (٢٠١٠) ومحمد مصطفى (٢٠٠٧) ومحمد عبده المخلافي (٢٠٠٥) ومحمد راشد وموسى الشباك (٢٠٠٦) و(Dexy, D. 1996) و(Godfrey, R. 1995) (Yee, I. 1999) وسالم القحطاني (١٩٩٤) والدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات في اهتمامها بتقديم حلول لمشكلات التربية العملية للطلاب المعلمين تخصص الفلسفة بكلية التربية جامعة بنها، من خلال الدراسة الإجرائية الميدانية، المستندة على أدوات تم بناؤها، والتحقق من صلاحيتها، وتطبيقها بشكل علمي، وأوردت الباحثة بعض المبررات لذلك منها ما يلي :

- تنمية شخصية الطلاب المعلمين بكل جوانبها، وتعويدهم على كيفية الإدارة الصفية الناجحة، وكيفية ممارسة الأنشطة، وإكسابهم مهارة التعامل مع إدارة المدرسة، وفق أسس تربوية سليمة.
- مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب المهارات التدريسية، المرتبطة بتخطيط الدروس اليومية، وتخطيط المقرر على مدى الفصل الدراسي، وتنفيذ التدريس، وإدارة الصف، والتفاعل الصفي بشكل صحيح، وتقويم عملية التدريس.
- قيام أطراف الإشراف على التربية العملية بالمهام والمسئوليات والأدوار المنوطة بهم تجاه الطلاب المعلمين، من زيارات وتوجيهات وعقد اجتماعات دورية، وعرض دروس نموذجية، والإطلاع على دفاتر التحضير والأنشطة والأنشطة ونماذج التقويم.
- المساعدة في ترجمة النظريات التربوية إلى مجال الممارسة والتطبيق، بما يسهم في إكساب الطلاب المعلمين دافعية في مجال التدريس، ويخلق لديهم اتجاهات إيجابية نحو ممارسة مهنة التدريس، ويساعدهم على مواجهة المواقف الطارئة والاستقلال في التفكير والاعتماد على النفس.

- **ثالثاً : النتائج الخاصة ببيان فعالية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة :**

تضمنت هذه النتائج فرضين أساسيين : ينص منهما على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والضابطة (التي درست بالطريقة السائدة) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس"، وينص الفرض الثاني، على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس" وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إصدار (16,0) وذلك لحساب الفروق ودلالتها باستخدام اختبار "ت" T.test وجاءت النتائج كما يلي :

- **أولا : التحقق من صحة الفرض الأول :**

للتأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والضابطة (التي درست بالطريقة السائدة) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس تم استخدام اختبار "ت" T.test، وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (٥): نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس ودلالتها الإحصائية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٣	٨٧,٦٧	١٥,٢٥	٣٢	١٤,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٣	٥٠,٠٦	٧,٠٥			

يتضح من الجدول (٥) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٨٧,٦٧) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٥٠,٠٦)، ما يؤكد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التدريس كما تقيسها بطاقة الملاحظة، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية وذلك حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثانياً : التحقق من صحة الفرض الثاني :**

وللتأكد من تحقق صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطية درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس" تم استخدام اختبار (ت) T.test، وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (٦) : نتائج القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية ودلالتها الإحصائية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٣	٨٧,٦٧	١٦,١٥	٣٢	١٥,٣٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٣	٤٧,٥٨	٧,٠٥			

يتضح من الجدول (٦) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي لبطاقة الملاحظة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٨٧.٦٧) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي (٤٧.٥٨) مما يؤكد تفوق المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التدريس بعد دراسةِ الوحدة المقترحة؛ والذي اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في نتائج القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٥.٣٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) وعلى ذلك تم رفض الفرضِ الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي لبطاقة الملاحظة.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

أوضحت النتائج السابق عرضها، فعالية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التدريس لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، وتتفق الدراسة الحالية في بعض نتائجها مع بعض الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من : محمد مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٧) ومحمد عبده المخلافي (٢٠٠٥) وتركي ذياب (٢٠٠٥) و(Doxy, D. 1996) و(Smith, J.A. 1996) و(Godfrey, R. 1995) و(Yee. I. 1999) (Connor, K. & Killmer, N. 1995) سالم القطحاني (١٩٩٤).

والدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات جميعاً عربية كانت أم أجنبية في اهتمامها باقتراح وحدة لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة، بكلية التربية جامعة بنها، من خلال الدراسة الإجرائية الميدانية، المستندة على أدوات ثم بناؤها بشكل علمي صحيح، والتحقق من صلاحيتها، وأوردت الباحثة بعض المبررات لذلك، منها ما يلي :

- زيادة ثقة الطالب المعلم في نفسه، وزيادة دافعيته للتعلم، عن طريق النشاطات المقدمة بالوحدة المقترحة، وعن طريق التعزيز الموجب الذي يضمن استمرار الطالب في التعلم، مما يسهم في تنمية المهارات التدريسية للطلاب المعلمين.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم من خلال تنوع الخبرات من الأفكار والأنشطة المقدمة في الوحدة المقترحة التي تدفع الطالب لأن يبذل أقصى ما لديه، ويستخدم جميع مصادر المعرفة المختلفة، بما يتيح الفرصة لتنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين.
- مساعدة الطالب المعلم في اختيار إستراتيجيات التعليم والتعلم، وتحديد الخبرات والأنشطة التعليمية وتنظيم التتابع التعليمي، ووضع معايير التقويم لفاعلية التدريس، بما يسهم في تنمية المهارات التدريسية.
- تنمية مهارات الطالب المعلم في صياغة الأهداف العامة والتعليمية والتدريسية، وكيفية التمييز بينها، بما يجعله يضع نصب عينيه النتائج التعليمية، المراد إكسابها للطلاب في البيئة التعليمية، بما يسهم بدوره في تنمية المهارات التدريسية.

- تنمية مهارات الطالب المعلم في تنفيذ الدرس، من حيث التهيئة وكيفية تنفيذ الطرائق التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، والأنشطة والوسائل التعليمية بشكل صحيح، بما يسهم بدوره في تنمية مهارات التدريس.
- تنمية مهارات الطالب المعلم في التدعيم والتنشيط للاستجابات التي تصدر من الطلاب، بما يسهم في إيجاد علاقة طيبة بين الطالب المعلم والطلاب ويكسب الطلاب الثقة في إخلاص وصدق المعلم ويزيد من مشاركة الطلاب ويؤدي إلى ضبط النظام وحفظه بالفصل، الأمر الذي يسهم بدوره في تنمية المهارات التدريسية.

- **توصيات الدراسة** :

توصي الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي :

- ضرورة عقد اجتماعات قبل بدء التربية العملية، مع مديري مدارس التدريب الميداني، لتعزيز وتوضيح دور إدارة المدرسة في برنامج التربية العملية.
- العمل على فتح قنوات الاتصال بين مدارس التدريب الميداني وكليات التربية، بما يضمن ملاءمة خطط التدريب، وبما يحقق إفادة الطلاب المعلمين الكاملة من التربية العملية.
- ضرورة أن تسبق التربية العملية تعليم مصغر، يتم من خلاله التدريب على إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصف، وتوظيف التقنيات التعليمية، وإدارة الوقت والمهام التعليمية المتعلقة بالتقويم وغلق الموقف التعليمي.
- الاهتمام بتقديم أدلة وأوراق عمل، تسهم في مساعدة الطلاب المعلمين في فهم أهداف التربية العملية، وما تستلزمه من مسئوليات وواجبات.
- الاهتمام بمساعدة الطلاب المعلمين في الحصول على الكتب المدرسية، وأدلة المعلمين ومصادر التعلم المتاحة بمدرسة التدريب الميداني.
- ضرورة عمل مؤتمرات تجمع بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في طرق التدريس والموجهين ومديري مدارس التدريب وبين الطلاب، لإقرار الاتفاق على أهم أهداف التربية العملية، ومناقشة المشكلات التي قد تعترض الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية والعمل على حلها.

- **البحوث المقترحة** :

أثارت الدراسة الحالية عدداً من التساؤلات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث ومنها :

- تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في جمهورية مصر العربية، في ضوء المعايير العالمية للجودة والاعتماد الأكاديمي.
- دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين نحو برنامج التربية العملية وعلاقتها بالتمكن من مهارات التدريس وكفاياته.
- دراسة التحليل البعدي لنتائج بحوث التربية العملية في جمهورية مصر العربية في الفترة من (٢٠٠٥-٢٠١٤) وأثرها في تطوير برامج التربية العملية بمصر.
- دراسة أثر التفاعل بين التدريب باستخدام التدريس المصغر والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بمدارس التدريب الميداني.

- برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين في ضوء المعايير المحلية والعالمية لجودة التعليم والاعتماد للمؤسسات التعليمية، في مراحل ماقبل التعليم الجامعي.

- **مراجع البحث:**

- **أولاً : المراجع العربية :**

١. إبراهيم على الدخيل وحفيظ محمد حافظ المزروعي : "مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات بكليتي العلوم التطبيقية والعلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الحادي والأربعون، إبريل، ١٩٩٧.

٢. إبراهيم فاضل : "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بجامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والثلاثون، ١٩٩٩.

٣. إبراهيم محمود الشاعر : "فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم"، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس عشر، مارس ٢٠١١م.

٤. إبراهيم محمود الشاعر ومعتصم مصلح : "دور مشرف التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر مديري المدارس في مديرتي بيت لحم وشمال الخليل"، جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الرابع عشر، يونيو، ٢٠١٠.

٥. إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم : البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته، الطبعة الأولى، غزة، الجامعة الإسلامية، ١٩٨٩.

٦. تركي ذياب : "ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية دراسة تقويمية" دراسات في العلوم التربوية، المجلد السادس والعشرون، العدد الأول، الجامعة الأردنية، الأردن، عمان، ١٩٩٩.

٧. توفيق مرعي وشريف مصطفى : التربية العملية، جامعة القدس المفتوحة، الأردن، عمان، ١٩٩٦.

٨. جمال سليمان : "التربية العملية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي، دراسة مقارنة في جامعات دمشق والبحث وتشرين" المجلة العربية للتربية العدد ٢٣، الجزء الأول، ٢٠٠٣.

٩. جورجيت خليل حزبون : "مشكلات التربية العملية وآليات حلها من وجهة نظر طلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وإدارتها والمعلمين المتدربين في المدارس الفلسطينية"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة القدس، ٢٠٠٨.

١٠. حامد مبارك العبادي : "مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معالم الصف وعلاقتها باتجاهات نحو مهنة التدريس"، دراسات في العلوم التربوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، الجامعة الأردنية، الأردن، عمان، ٢٠٠٤.

١١. حسان حسان محمد : التربية العملية في دول الخليج العربي واقعها وسبل تطويرها الطبعة الأولى، الرياض، منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٢.

١٢. الحسن المفيدي : "تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، ١٩٩٨.

١٣. حسن مداح : "تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل"، السعودية، مجلة جامعة الملك فيصل، ١٩٩٨.

١٤. خالد طه الأحمد : تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥.

١٥. راشد حمد الكثيري : "التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم"، دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦.

١٦. راشد حمد الكثيري : "دور الطالب المتدرب ومسئولياته في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر مشرف الكلية"، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الجزء الثاني، المجلد التاسع، الرياض : جامعة الملك سعود، ١٩٩٢.

١٧. راشد فخري أبو لطيفة وشاهيناز عبد الرحمن عيسى : "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني"، دراسات في العلوم التربوية، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الثاني، ٢٠١١.

١٨. راشد محمد سالم الحجري : "تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين"، ٢٠٠١.

١٩. سالم القحطاني : "دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية"، رسالة الخليج العربي، العدد الخامس عشر، ١٩٩٤.

٢٠. سعد جاسم الهاشل ومحمد عودة محمد : تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية، كلية التربية، جامعة الكويت، ١٩٩٠.

٢١. سعود الخريشا وآخرون : "الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة"، مجلة جامعة النجاح الوطنية للعلوم الإنسانية، العدد السابع، ٢٠١٠.

٢٢. سعيد الحريقي : "دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل"، دراسات تربوية، المجلد الرابع، العدد العشرون، ١٩٩٨.

٢٣. سعيد محمود : التربية العملية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٠.

٢٤. سلوى الجسار وجاسم التمار : "تقويم برامج التربية في كليات التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم"،مجلة العلوم التربوية،العدد الخامس، ٢٠٠٤.

٢٥. سمير عبد الباسط إبراهيم : "مشكلات التربية العملية في ضوء آراء طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الأزهر"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الأول، ١٩٩٢.

٢٦. سهيل رزق دياب وميادة سهيل دياب : "واقع عملية الإشراف على التربية العملية والمشكلات التي تواجهها"، التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية، الجامعة الإسلامية : غزة كلية التربية، ٢٠٠٥.

٢٧. صالح محمد العيوني وناصر عبد الرحمن الفالح : دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، ٢٠٠٢.

٢٨. عارف عطاري وآخرون : الإشراف التربوي، نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية، الطبعة الأولى، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

٢٩. عبد الحميد عويد الخطابي وآخرون : "تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ووزارة التربية والتعليم"، وكالة الوزارة للتطوير التربوية، الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية، ٢٠٠٥.

٣٠. عبد الرحمن صالح عبد الله : التربية العملية أهدافها ومبادئها، الطبعة الأولى، عمان : دار العدوى، ١٩٨٦.

٣١. عبد الرحمن عبد الله : التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ٢٠٠٤.

٣٢. عبد الفتاح حجاج : "رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين" بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، مجلة كلية التربية، الجزء الأول، ١٩٩٧.

٣٣. عبد الكريم القاسم : "مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين"، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر، نيسان، ٢٠٠٧.

٣٤. عبد الله إسحاق عطار وإحسان محمد كنارة : "مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون في مجال استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطالب المعلم" دراسة تربوية واجتماعية، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة حلوان، يوليو ٢٠٠٥.

٣٥. عبد الله عطار وإحسان كنسارة : "مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون في مجال استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطالب المعلم"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث ٢٠٠٥.

٣٦. عزت جرادات وآخرون : التدريس الفعال، الطبعة الثانية، الأردن : عمان، مطبعة وزارة المعارف والشئون الإسلامية، ١٩٨٤.

٣٧. على أبو لبدة وآخرون : المرشد في التدريس، دبي : دار القلم، ١٩٩٦.

٣٨. على راشد : اختيار المعلم وإعداده، دليل التربية العملية، الكتاب الثاني، دار الفكر العربي، ١٩٩٦.

٣٩. فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

٤٠. فؤاد حسين أبو الهيجا : التربية العملية، دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين الطبعة الأولى، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

٤١. فايز مراد ندش وأبو بكر الأمين : "دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٢.

٤٢. فريد أبو زينة وعبد الله أبو عبد الله : "تطوير برامج إعداد المعلمين لمدارس الغد" المؤتمر التربوي العربي حول تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، ١٩٩٥.

٤٣. كمال خليل يونس : "المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد الثاني، ٢٠٠٨.

٤٤. ماجد أبو جابر وحسين بعارة : التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، عمان، دار الضياء، ١٩٩٨.

٤٥. ماجد خطايبة وعلى بني حمد : التربية العملية والأسس النظرية وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٢.

٤٦. ماجدة محمد الخطايبة : التربية العملية : الأسس النظرية وتطبيقاتها، الأردن، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٢.

٤٧. مبارك سعيد ناصر حمدان : "واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثمانون، ٢٠٠٢.

٤٨. محسن محمد حمص وعلى سمير : المرجع الشامل في التربية الميدانية، نظريات وتطبيقات، دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤١٩.

٤٩. محمد أحمد شاهين : "مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد الثاني، العدد الرابع، ٢٠١٠.

٥٠. محمد حسن العمايرة : "مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الصف الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا" مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، جامعة قطر، كلية التربية، ٢٠٠٣.

٥١. محمد حسين المعافا : "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في مدارس التطبيق من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية بذمار دراسة ميدانية"، مجلة جامعة ذمار، العدد الأول، ٢٠٠٥.

٥٢. محمد حميس أبو نمرة وغانم بسام عمر : "المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر، ٢٠٠٧.

٥٣. محمد راشد وموسى الشباك : "دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم الصف" مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والأربعون، ٢٠٠٦.

٥٤. محمد زياد حمدان : التربية العملية الميدانية (مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١.

٥٥. محمد زياد حمدان : التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، عمان، دار التربية الحديثة، ٢٠٠١.

٥٦. محمد صالح على جان : المناهج بين الأصالة والتغريب، الطبعة الثانية، جدة : دار الطرفان، ١٩٩٨.

٥٧. محمد عبده المخلافي : "برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كليات التربية بجامعة آب"، مجلة الباحث الجامعي، العدد الثامن، ٢٠٠٥.

٥٨. محمد مصطفى عبد الرحمن حمد : "تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠٠٧.

٥٩. محمود حسان سعد : التربية العملية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، الأردن دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.

٦٠. محمود سالم سالم وعبد الله حمد الحليبي : "التربية الميدانية وأساسيات التدريس الرياض، مكتبة العبيكات، ١٩٩٨.

٦١. نداء عبد الرازق الخميس : "دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت"، المجلة التربوية، المجلد الثامن عشر، العدد السبعون، ٢٠٠٤.

٦٢. يس عبد الرحمن قنديل : "مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية لتدريس العلوم في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣م.

٦٣. يسري شقير : "المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كل من المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف المتعاون"، ورقة مقدمة في مؤتمر رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية في الوطن العربي خلال الألفية الثالثة، المنعقد في الفترة من ٢٥- ٢٠٠٨/٣/٢٧، الأردن، جامعة الزرقاء، ٢٠٠٨.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

64. Beynon, C. & Onslow, B. (1992) : Teahcer education centers, education Canada, V. 32, N. 4, PP.39-45.

65. Borko, H. & Mayfield, V. (1995) : "The role of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach". Teaching and Teacher Education, V.11, N.5. PP.15-27.

66. Buehl, M. & Fives, H. (2009) : "Exploring Teachers beliefs about teaching knowledge : Where does it come from? Does it change?" Journal of Experimental Education, V. 4, N. 77.

67. Connor, K. & Killmer, N. (1995) : "Evaluation of the Cooperating Teacher Effectiveness, the Annual Meeting of the Midwest Education", Research Association Chicago, Il, October, 11-14, Eric Database, ED 394950.

68. Doxy, D. (1996) : "Preparing Early Childhood Educators : Relationship theory and Field Experiences, V. 3, N.4, PP.9-17.

69. Furlong, J. & Whiting, G. (2000) : Teacher Education in Transition: Reforming Professionalism. Open University Press, Uk.

70. Godfrey, R. (1995) : "The influence of Cooperating Teacher on Educational Philosophy in physical education programs", D.A.I., P.2057.
71. Guyton, E. & Mc Intyre, J. (1990) : "Student teaching and school experience. In W.R. Housten (ed). Handbook of Research on Teacher Education (PP.514-534). New York : Macimillan publishing Company.
72. Oliva, P. & Pawls, G. (1997) : Supervision for Today's Schools, 5th Edition. New York : Longman.
73. Rigden, D. (1996) : "What teachers Have to say About teacher education", Teacher Education Prespective, N.8, V.2.
74. Seferogule, G. (2006) : "Teacher Candidates Reflections on Some Components of Pre-Service English Teacher Education Programme in turkey". Journal of Education for Teaching, N. 32, V.4.
75. Smith, J. A. (1996) : "Case study Analysis of the selection Role, and Training of Cooperating teacher in Health and physical Education Teacher preparation Program". D.A.I., P.3088.
76. Wolley, S. (1997) : What student teachers tell us?, The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, 77th, Washington, DC, Feb. 15-19, ERIC Database, ED 430963.
77. Yeee, I. (1999) : "Factors Associated with The Perceptions of high Quality Relationship Between Student Teacher and A cooperating Teachers", D.A.I, P. 938.

البحث الثالث :

" برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي"

إعـــداد :

أ / هبه سامي فرحات

طالبة دكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم

معهد البحوث والدراسات التربوية جامعة القاهرة

" برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي"

أ / هبه سامي فرحات

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث الحالي إلي تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتم تحديد مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وبناء البرنامج المقترح ، وللتحقق من هدف البحث تم بناء آداه البحث وهي اختبار مهارات التفكير ، وطبق البرنامج المقترح علي المجموعة التجريبية (٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة تنيدة الثانوية بمحافظة الوادي الجديد ، ودرست المجموعة الضابطة (٣٥) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة بلاط الثانوية بمحافظة الوادي الجديد ، وفي النهايه أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط (دورة التعلم الخماسية ، خرائط التفكير) في تنمية مهارات التفكير لدي طلاب المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج المقترح .

The Suggested program in chemistry is based on some active learning strategies for the development of thinking skills among students in the first grade of secondary

Abstract

The goal of current research to know the effectiveness of the program Suggestion based on some active learning strategies in the development of thinking skills among students in the Students of first secondary grade , were identified thinking skills that should be developed among students in the first grade secondary , and construction of the proposed program , and to verify the objective of this research was to build a tool Find It test thinking skills , and a dish of the proposed program to the experimental group (35) Students of first secondary gradein Teneda schoolfrom new Valley Governorate , and studied the control group (35) Students of first secondary gradein Balat schoolfrom new Valley Governorate, and in the end, results showed the effectiveness of the proposed program based on some active learning strategies (learning cycle quintet , thinking maps) in the development of thinking skills among students in the experimental group , which applied the proposed program .

- **المقدمة** :

ما يشغل بال المربين الآن هو التحول من عملية التعليم إلي عملية التعلم والتحول من ثقافة الحفظ والتلقين إلي ثقافة الإبداع والدافع إلي ذلك هو وجود عديد من الاكتشافات في المجالات العلمية المتنوعة ؛ ومنها مجال الكيمياء فظهور مجموعة من المستحدثات الكيميائيةومنهاالفيمتو ثانية يعد تحولا وانقلابًا علميًا عظيمًا ؛حيث أصبح الآن من الممكن رؤية حركة الجزيئات والذرات للعناصر والمركبات الكيميائية المختلفة . ([1]) ويعد علم الكيمياء من فروع العلوم الأساسية التي تؤثر في كل ركن من أركان حياتنا، ووصف بأنهمركز العلوملأن فهم علم الكيمياء ضروري لفهم علم الأحياء وعلم الفيزياء وعلم البيئة وعلم الجيولوجيا .

---

[1]- اتبعت الباحثة فى التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع American , Psychology Association (APA Ed) مع كتابة الأسماء العربية بنفس ترتيبها (الأول ، الثاني ، الثالث) .

ويبحث علم الكيمياء في التغيرات التي تطرأ على المادة التي تتكون منها بيئتنا من حيث تركيبها وخواصها وتحولاتها من حيث التغيرات في الطاقة المرافقة للتحولات، وتتداخل مفاهيم الكيمياء مع غيرها من العلوم الطبيعية والاجتماعية (Deepack,et al., 2007: 54).

وقد ازداد الاهتمام العالمي بموضوع تعليم التفكير خلال المواد الدراسية بصفة عامة، ومادة الكيمياء بصفة خاصة؛ حيث إن ممارسة التفكير تيسر استيعاب المفاهيم المجردة، و المبادئ العلمية، وكذلك تسهم في تطبيق هذه المبادئ عند حل المشكلات التي يواجهها المتعلمون،باعتباره هدفا من أهداف تدريس الكيمياء؛ لأن تعميق قدرة المتعلم على التفكير بأنواعه المختلفة: العلمي و الناقد والابتكاري يمكنه من القدرة على دراسة الأفكار وتحليلها وتقييمها للوصول إلي قرار علمي تجاه المشكلات أو تجاه المواقف المرتبطة بحياته الشخصية وبالمجتمع الذي يعيش فيه (هناء مندوة ٢٠١٠ ؛ Biswajit& Ray, 2007, **122**).

ويوجد اتجاهين لتنميةمهارات التفكير لدى التلاميذ بشكل عام ؛ وليس لمادة دراسية محددة (حسن زيتون ، ٢٠٠٨)

- الاتجاه الأول : يرى أن يتم تنمية التفكير من خلال دروس وبرامج خاصة ومحددة في تطوير مهارات التفكير العليا.
- الاتجاه الثاني: يرى إمكانية تطوير مهارات التفكير من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية ، وخاصة في مادة الكيمياء.

ووفقاً للاتجاه الثاني لتنمية التفكير ولمساعدة المتعلمين على فهم مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية ، ظهرت العديد من استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة التى تهدف إلي التغلب على صعوبة هذه المادة وتنمية التفكير لديهم ضمن إطار محتوى المادة الدراسية ، ومنها استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمى وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلي تفعيل دور المتعلم ، فيتم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات ، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين ، وإنما على تنمية مهارات التفكير ، ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات ، وإنما على الطريقة والأسلوب الذي يكتسب به الطالب المعلومات والمهارات والقيم ، لرفع كفاءة تعليم وتعلم الكيمياء، وجعل الموضوعات جذابة وبعيدة عن الملل، ومساعدة الطالب على الوعي، وربط الأحداث والتحليل والإبداع والتفكير العلمي وربط المعرفة بالحياة، والتعامل الإيجابي مع البيئة (نجاة بوقس، ٢٠٠٧؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

لذا أشارت العديد من الدراسات إلي ضرورة استخدام العديد من استرتيجيات التعلم النشط فيتعليم وتعلم مادة الكيمياءللتغلب على صعوبة تعلم المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير ومن هذه الدراسات دراسة (مديحة عبدالخالق ،٢٠١٣ ؛ رائد إدريس ، ٢٠١٠؛ دينا الحطيبى ، ٢٠٠٩؛ زبيدة محمد قرنى ، ٢٠٠٨) ، حيث إن التعلم النشط يعد متعة عملية للطلاب في جميع المراحل التعليمية لما يقدمه من أنشطة تتضمن معلومات ومعارف علمية تثير تفكيرهم وتتحدى قدراتهم

وتشبع الكثير من ميولهم ، أملاً في خلق عالم صغير بكل طالب يفكر ويكتشف ويتصور ويتخيل ويستخلص نتائج منطقية .

ومن الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وتعلم العلوم أو أحد فروعها والتي أثبتت فاعليتها فى تنمية المفاهيم الكيميائية والاستيعاب المفاهيمى والتحصيل والتفكير الابتكارى والتفكير الناقد وغيرها دراسة (طارق فارس ، ٢٠١٣؛ ضاوية ميلاد ، ٢٠١٣ ؛ فاطمة الزايدى ، ٢٠١٠ ؛ حياة رمضان ، ٢٠٠٨) .

- **الإحساس بمشكلة البحث** :

على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين تعليم العلوم بمصر عامه وتحسين تدريس الكيمياء بوجه خاص إلاأن واقع تعليم العلوم بالمدارس مازال يركز على التلقين من قبل المعلم والحفظ من قبل المتعلمين وإهمال الاهتمام بتنمية مهارات التفكير مما أدى إلى وجود قصور في مهارات التفكير لدي المتعلمين (زبيدة قرنى ، ٢٠١٣ ؛ شذا جامع ،٢٠١١؛ مدحت النمر، ٢٠١١ ؛ محمد نصر ٢٠١١) . وماتم رصده سابقا أكدته خبرة الباحثة من خلال عملها معلم للكيمياء بمدارس الوادي الجديد وتم التأكد منه عمليا من خلال دراسة استكشافية شملت :

- استطلاع رأي لمجموعة من معلمي وموجهى الكيمياء (٢)(بواقع أربع معلمين وخمسة موجهين بمحافظة الوادي الجديد وتضمن الاستطلاع سؤالين عن مايمارسونه من استراتيجيات تعليمية تعلميه لتفعيل دور المتعلم ، وعن دور مناهج الكيمياء فى تنمية التفكير وأسفرت نتيجة الاستطلاع عن القصور فى تفعيل استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية تفعل دور المتعلم ومن ثم لاتسهم مناهج الكيمياء فى تنمية التفكير .
- تطبيق اختبار مهارات التفكير إعداد(أسامة جبريل ، ٢٠٠٣)(٣) على عدد (٣٥) طالب من طلاب الصف الأول الثانوى وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١.٢٠١٢ ، وأسفرت نتيجة تطبيق اختبار مهارات التفكير عن قصور فى مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

وفي ضوء ما سبق نجد أن الحاجة ماسة إلي ضرورة تحسين طرق تعلم الكيمياء في المرحلة الثانوية ؛ وذلك بالتوجه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط Active Learning ، والتي لاقت إقبالا ونجاحا على الصعيد العالمي؛ وذلك من أجل مساعدة المتعلم للمشاركة في عملية التعلم؛ بحيث يكون أكثر نشاطا وفاعلية أثناء التعلم، وبالتالي اكتساب المهارات اللازمة للتعلم. وتنمية مهارات التفكير .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي عن قصور في مهارات التفكير لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء مما يتطلب الأخذ بالاستراتيجيات التدريسية

٢- ملحق (١) دراسة استكشافية

٣- أسامة جبريل (٢٠٠٣) تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة فى نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

التي تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير بعيدا عن الطرق التقليدية السائدة حاليا في مدارسنا ، والتى تعتمد على الحفظ والتلقين و لا تخاطب تفكير المتعلمين. ولمواجهة هذه المشكلة ستحاول الباحثة من خلال هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :" **ما فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ؟**

وهذا يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مهارات التفكير المناسبة التى ينبغي تنميتها الطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء؟
- ما أسس البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ؟
- ما التصور المقترح للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكيرلدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلي :

- إعداد قائمة بمهارات التفكير المناسبة التى ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء.
- تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء .
- بناءالبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشطلتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي
- تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على :

- الحدود المكانية : مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرستي" تنيدة الثانوية المشتركة ، بلاط الثانوية المشتركة" من مدارس إدارة بلاط التعليمية بمحافظة الوادي الجديد.
- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ م حيث استغرق تطبيق وحدتي البحث سته أسابيع طبقاللخطة الدراسية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم .
- الحدود الموضوعية : وتمثلت في:
  - ✓ وحدة" المعادلة الكيميائية والحساب الكيميائي " ، ووحدة "المحاليل والأحماض والقواعد والأملاح " ، من كتاب الكيمياء المقرر على طلاب الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ .
  - ✓ استراتيجيتي " دورة التعلم الخماسية " و " خرائط التفكير " من استراتيجيات التعلم النشط

- ✓ مهارات التفكير المناسبة والتى ينبغي تنميتها لدى طلاب للصف الأول الثانوي وتم تحديدها في قائمة مهارات التفكير التي وشملت مهارات (المقارنة – التصنيف – الاستقراء – الاستنباط – تحليل الأخطاء – فرض الفروض – التوسع – الاستنتاج – التفسير) .

- **تحديد مصطلحات البحث** :

- **البرنامج** Program

هو مخطط مصمم أو منظومة تعليمية يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتعلم في مرحلة من مراحل التعليم ،يضم مجموعة من الوحدات التعليمية ، ويضم الأهداف التعليمية والمحتوى ، والأنشطة التعليمية ، وطرق وأساليب التدريس ، وأدوات التقويم (احمد حسن اللقانى ، على احمد الجمل،٢٠٠٣). وفي هذا البحث يقصد بالبرنامج : مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية المخطط لها والمقدمة لطلاب الصف الأول الثانوي فى مادة الكيمياء لتنمية بعض مهارات التفكير لديهم باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط والبرنامج يتكون من : الأهداف،المحتوى،استراتيجيات التعليم والتعلم، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم .

- **استراتيجيات التعلم النشط**:

ويعرفهاجانيس(Janice,2007) بأنها" مجموعة منا لإجراءات والممارسات المخطط لها التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل غرفة الفصل أو خارجه من أجل استيعاب محتوى التعلم المقدم له خلال الموقف التعليمي، وتتطلب من المتعلم التعامل مع عناصر الموقف التعليمي وإصدار ردود الفعل المناسبة في الموقف التعليمي . وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : مجموعة من الإجراءات والممارسات المخطط لها والقائمة على الدمج بين استراتيجيتى (دورة التعلم الخماسية ، خرائط التفكير) التى ينفذها طالب الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير على أن يكون نشاط الطالب هو العنصر الفعال، والمعلم موجه ومرشد.

- **مهارات التفكير**

يعرفها المعتز بالله بأنها قدرة المتعلم على أداء العمليات العقلية المعرفية الضرورية لعملية التفكير بالدقة والسرعة والإتقان المطلوب، والتي يمارسها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية معينة (المعتز بالله زين ،٢٠٠٦ :٨٧). وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة طالب الصف الأول الثانوي على أداء العمليات العقلية المعرفية الضرورية لعملية التفكير بالدقة والسرعة والإتقان المطلوب والتي يمارسها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات الكيميائية وتشمل مجموعة من المهارات هي : (مهارة المقارنة ، التصنيف ، الاستقراء ، الاستنباط ، الاستنتاج ، التفسير ، فرض الفروض ، تحليل الأخطاء ، التوسع) .

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

أولا : إعداد قائمة بمهارات التفكير المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء. وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- ◄◄ دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الكيمياء .

- تحليل أهدافومحتوى منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي للعام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣ .
- إعداد قائمة أولية بمهارات التفكير المناسبة وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- التوصل إلى القائمة النهائية بمهارات التفكير المناسبة التى ينبغي تنميتها الطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء.

ثانيًا : تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء . وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في تعليم وتعلم الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية واستخدام استراتيجيات التعلم النشط وفي ضوء قائمة مهارات التفكير السابق إعدادها تم التوصل إلى قائمة أسس البرنامج المقترح وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- التوصل إلى القائمة النهائية بأسس البرنامج المقترح .

ثالثًا : بناءالبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانويفي ضوء الأسس السابقة ، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- تحديد فلسفة البرنامج ومبرراته ، أهداف البرنامج ، محتوى البرنامج ، تحديد أنشطة البرنامج وفق استراتيجية التعلم النشط القائمة على الدمج بين دورة التعلم الخماسية وخرائط التفكير ، وتحديد أساليب تقويم البرنامج .

رابعًا : تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتم ذلك كما يلي :

- إعداد اختبار مهارات التفكير والتأكد من صدقه وثباته .
- اختيار مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الوادي الجديد.
- تطبيق اختبار مهارات التفكير علي المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا، للتأكد من تكافؤ المجموعتين، والحصول على الدرجات المتطلبة للمعالجة الإحصائية.
- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترحوللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار مهارات التفكير علي المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًا.
- رصد البيانات ومعالجتها وتفسير النتائج.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث الحالي في كون التعلم النشط إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وبالتالي يمكن الاستفادة من استخدام التعلم النشط في تدريس الكيمياء ؛ ويتوقع أن يفيد هذا البحث :

- معلمي الكيمياء بتقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط يسهم في تنمية مهارات التفكير.

- المتعلمين عن طريق إتاحة الفرصة لهم ليكونوا فاعلين نشطين وتنمية مهارات التفكير لدي الطلاب .
- الباحثين حيث يمكن الاستفادة من البحث الحالي في توجيه المعنيين بالعملية التعليمية لتهيئة بيئة تعليمية نشطة ؛ مواتية ؛ مما يفيد المعلمين والمتعلمين في مادة الكيمياء.
- مخططي المناهج في تخطيط وحدات دراسية من مناهج الكيمياء تهدف إلي تنمية التفكير ومهاراته.
- مقومي المناهج في بناء أدوات تقيس مهارات التفكير .

- **الإطار النظري** :
- **أولاً : التعلم النشط** :

يعتمد التعلم النشط على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وإشراكه في تحديد أهدافه، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وهذا يحتاج إلى أساليب وإستراتيجيات متنوعة من التعلم النشط(زبيدة قرنى ، ٢٠١٣) ، حيث أشارت نتائج العديد من البحوث إلي أن طريقة التدريس التقليدية التي تتسم بالإلقاء من جانب المعلم والتلقي من جانب المتعلم لا تسهم في خلق تعلم حقيقي ، مما أدى إلي ارتفاع الأصوات المطالبة بتطوير طرق واستراتيجيات التدريس ، والاتجاه إلي الطرق والاستراتيجيات التي تشرك التلميذ وتزيد من ايجابيته في الموقف التعليمي (أسامة عبدالنبى ، ٢٠١٠ ، ١١٦) .

- **مفهوم التعلم النشط** :

يمكن تعريف التعلم النشطعلى انه نوع من التعلم يركز على عمليات التعلم أكثر من التركيز على نتائج التعلم ، ويؤكد على الدور الإيجابي والفاعل للمتعلم في الموقف التعليمي ، وذلك من خلال ممارسته للعديد من الأنشطة الفردية والجماعية التي يتميز بها التعلم النشط وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتأمل والاكتشاف والتجريب والملاحظة . فهو يشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلي تفعيل دور المتعلم من خلال العمل والبحث واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات (كوثر كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ١٢٥ ؛ ثناء جمعة ، ٢٠١٠ ، ١١) .

- **أهمية التعلم النشط** :

من خلال الاطلاع على آراء الباحثين وعلماء التربية مثل : (كريمانبدير، ٢٠١٢ ؛ يوسف عواد ومجدي زامل،٢٠١٠ ؛ طارق سليمان ،٢٠١٣ ؛ Debra,B., 2009; Harasim ,2007) استخلصت الباحثة أهمية التعلم النشط بما يلى :

- يعمل التعلم النشط على تغير صورة المعلم من إنه المصدر الوحيد للمعرفة، إلى موجه ومرشد وميسر للعملية التعليمية .
- استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم، فالمعارف السابقة تساعد المتعلمين على تعلم المعارف الجديدة .
- يحصل المتعلم من خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمفاهيم الجديدة.

- يسهم في تحسين أساليب ووسائل التعلم، والاستراتيجيات التي تؤكد على الدور الايجابي للمتعلم .
- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشيطين خلال التعلم لان المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخصآ خر.
- يعمل على تنمية المهارات المعرفية والعملية والتحصيلية لدى الطلاب .
- يؤدي إلى إشباع الميول والاهتمامات والحاجات، ويراعي الاستعدادات والقدرات.

اهتمت الدراسات السابقة باستخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة للتعلم النشط وفقا لما تتيحه البيئة من ظروف تعليمية، ومايمتلكه المعلم من استراتيجيات وطرق وأساليب تدريس .

والبحث الحالي اهتم ببعض استراتيجيات التعلم النشط (كدورة التعلم الخماسية ، وخرائط التفكير) واتخذتها الباحثة كأساس لبناء برنامج مقترح فى الكيمياء لتنمية مهارات التفكير لدي طلاب الصف الأول الثانوي .

- **دورة التعلم الخماسية** :
- **مفهوم دورة التعلم الخماسية** :

عرفت الباحثة دورة التعلم الخماسية إجرائيًا : بأنها احد استراتيجيات التدريس التي تقوم على فكرة التعلم النشط ، وتركز على التفاعل الايجابي للطالب من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم بالاعتماد على الأنشطة التعليمية وفقا لخمس مراحل : مرحلة الانشغال أو شد الانتباه ، ومرحلة الاستكشاف ، مرحلة الإيضاح والتفسير ، ومرحلة التفكير التفصيلى (التوسع) ، ومرحلة التقويم .

- **مراحل التعلم بدورة التعلم الخماسية** :

تتضمن دورة التعلم الخماسية خمس مراحلكما حددهاالعالمان تروبردج وبايبي (L.w. Trowbridge &R.W. Bybee, et al.,2004) وهي

- مرحلة الانشغال Engagemen
- مرحلة الاستكشاف. Exploration
- مرحلةالتفسير. Explanation
- مرحلةالتوسيع. Elaboration
- مرحلةلتقويم. Evaluation

وفيما يأتي توضيح مختصر لما يتم في كل مرحلة من هذه المراحل:

- **مرحلةالانشغال أو التهيئة أو الاشتراك أو جذب الانتباه**: (Engagement)

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتشويق المتعلمين وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم إلي تعلم الموضوع المثار في الدرس وتتضمن هذه المرحلة توزيع الطلاب في مجموعات بحيث تضم المجموعة فردين أو أكثر بحسب النشاط المراد اجراؤة وتحديد المهام التعليمية لهم ووضع الروابط بين الخبرات السابقة ، وكذلك تحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة بالموضوع ، ويتعرف المتعلمون المهمة التعليمية ، ويربطون بين خبرات التعلم السابقة والقائمة ، وفي هذه المرحلة

يشجعون على توقع النشاطات المقبلة وفي هذه المرحلة يطرح المعلم سؤال أو حدث مثير، أو تعريف المشكلة أو ترتيب موقف ما بقصد جذب اهتمام المتعلمين للتركيز على المهمة التعليمية.

- **مرحلة الاستكشاف**: (Exploration)

حيث يُشارك الطلاب في أداء مهمة، أو نشاط باستخدام أدوات ومواد، وفي مجموعات، ويكون دور المعلم مسهلا وميسراً ويخبر المعلم المتعلم ماذا سيتعلم ، وماذا يجب أن يعرف.

- **مرحلة التفسير أو الشرح**: (Explanation)

تعد مرحلة التفسير أقل تمركزاً حول المتعلم ويزود المتعلم بالاستيعاب المعرفي ، فيها يوجه المعلم تفكير الطلاب بحيث يبني المتعلمون المفهوم بطريقة تعاونية، ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بتهيئة بيئة الصف المطلوبة وفيها يطلب المعلم من الطلاب تزويده بالمعلومات التي جمعوها ويساعدهم على معالجتها وتنظيمها عقلياً، ويقوم بعد ذلك بتقديم اللغة المناسبة واللازمة للمفهوم ، وقد يستخدم النقاش، أو أشرطة الفيديو للتوضيح.

- **مرحلة التوسيع**: (Elaboration)

في هذه المرحلة يتوسع الطلاب في التفكير في الموضوع المثار ، فيفكروا تفكيراً تفصيليا محكماً ، فيتناولون الموضوع من كافة جوانبه ، ويشترك الفصل كله في التفكير ويسمح لهم بالمرونة في التفكير والأصالة في التفكير ، الذي يعتبر من قدرات التفكير العليا ، ويسمح لهم بالتفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة وفي هذه المرحلة يساعد المتعلم على التنظيم القبلي للخبرة التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة لها حيث تكتشف تطبيقات جديدة لما تعلمه ويجب أن ترتبط المفاهيم التي جرى بناؤها بأفكار وخبرات أخرى وإعطاء وقت كاف للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه وذلك بإثراء الأمثلة أو تزويدهم بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء أخرى .

- **مرحلة التقويم**: (Evaluation)

يجيب المتعلم عن الأسئلة غير محددة الإجابة من خلال استخدام الملاحظات والدليل، التفسيرات التي تم قبولها مسبقا، يبدي فهماً أو معرفة بالمفهوم أو المهارة، يقيم تقدمه ومعرفته، يطرح أسئلة ذات صلة والتي تشجع الاستقصاءات المستقبلية.

- **ثالثاً: خرائط التفكير** :

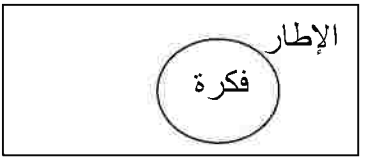
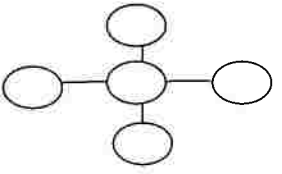
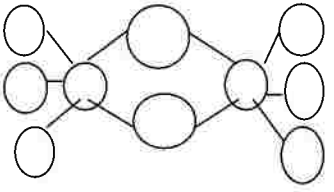
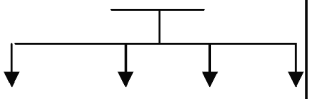
- **تعريف خرائط التفكير**:

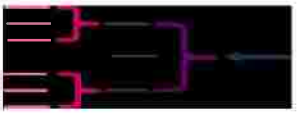
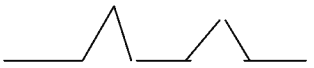
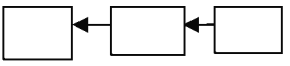
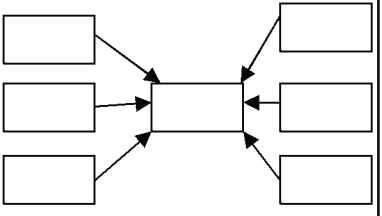
تعرف خرائط التفكير على أنها أدوات بصرية تتكون من ثمانية تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتشمل خرائط " الدائرة . الفقاعات . الفقاعات المزدوجة . الشجرة . التدفق . التدفق المتعدد . القنطرة " وهي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والطلاب في عملية التعليم والتعلم . (Hyerle,2009)

- **أنواع خرائط التفكير**

و تتكون خرائط التفكير من ثمانية أشكال تخطيطية أو أنماط تفكيرية تخاطب عمليات التفكير المختلفة والتي طورها ديفيد هيرل (Hyerle,2009) (Margulies,N.&Vlentza,C.,2005؛ ويوضح جدول (١) أشكال خرائط التفكير :

جدول (١) أنواع خرائط التفكير الثمانية ومهاراتا التفكير لكلمنها واستخدامها وتصميمها

م	نوع الخريطة	مهارات التفكير	استخدامها	تصميمها
١	الدائرة Circle Map	التعريف / التحديد	تستخدم للعصف الذهنى للأفكار وتوضيح المعرفة السابقة لدى المتعلمين عن الموضوع المراد دراسته ، وتوضيح وتعريف الأفكار .	ترسم على شكل دائرة صغيرة في المركز ، ويكتب الموضوع المراد إيضاحه أو تعريفة عن الموضوع حول الدائرة الصغيرة 
٢	الفقاعة Bubble Map	الصفات / الخصائص	تستخدم في وصف الأشياء والخصائص والصفات ، والإسهامات والأنواع	❖الوصف الكيفي أو النوعي لسمات وخصائص الأشياء . ❖التوسع بها في الصفات والسمات . 
٣	الفقاعة المزدوجة Double Bubble Map	المقارنة / المقابلة	تستخدم لإبراز المقارنات والاختلافات بين موضوعين أو مفهومين بينهما بعض التشابهات وبعض الاختلافات	ترسم دائرتان منفصلتان ثم يكتب الموضوعات المراد مقارنتها أو بيان المتناقضات ثم تكتب أوجه التشابه بين الدائرتين في دوائر صغيرة تتصل بالدائرتين المنفصلتين وتكتب أوجه التشابه بين الدائرتين . 
٤	الشجرة Tree Map	التصنيف / التنظيم	تستخدم في توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل المدعمة لها ،وتساعد على الاستيعاب والفهم للمحتوى من خلال التنظيم والتصنيف	يتم كتابة الموضوعات كمحددات أو مجموعات ثم يكتب التصنيف أسفلها . 

٥	التحليل Brce Map	الكل / الجزء	تستخدم لتوضيح العلاقة بين الكل والجزء في الموضوعات ولتحليلها إلي مكوناتها أو عناصرها أو اجزائها الفرعية ولتنظيم التركيبات والفهم .	يكتب الموضوع الرئيسي ثم يتفرع منه الموضوعات المتصلة به . 
٦	القنطرة Bridge Map	التتابع / التسلسل	❖تحديد ارتباطات بين أشياء مختلفة . ❖توضيح العلاقات بين الواقع والمجرد . ❖تطبيق عملية التفكير في إطار واسع خارج الإطار التعليمي .	يوضع في الطرف الأيمن للقنطرة الأشياء أو المعلومات الجديدة والمراد تعلمها ، ويوضع في الطرف الأيسر منها الأشياء المعروفة سابقا والتي تشبه المعلومات الجديدة وتوجد علاقة ارتباطيه بين طرفي القنطرة . 
٧	التدفق Flow Map	السبب / النتيجة	تستخدم في توضيح العلاقات بين السبب والنتيجة ، وتحليل المواقف	يكتب الموضوع الذي نبدأ به في مستطيل ثم تكتب التتابعات حتى نصل إلي النتيجة . 
٨	التدفق المتعدد Multiflow Map	المتشابهات / المتناظرات	تستخدم لتوضيح التشابهات والعلاقات ، وتستخدم تشابهات معروفة للمتعلمين لتساعدهم في تعلم معلومات جديدة وتعمل على توضيح العلاقات بين الواقع والمجرد .	يكتب الموضوع الرئيسي في مستطيل ثم يكتب طرف الأسباب والنتائج في الطرف الأخر . 

- **مميزات التدريس بخرائط التفكير** :

للتدريس بخرائط التفكير عدة فوائد Swartz& Perkins,2003)منها :

- توفر الأسئلة التنظيمية المهمة التي يجب أن تدمج في الدرس.
- تعرف التلاميذ على طرق تفكيرهم، وتحثهم على مراقبة تفكيرهم، حيث إن الوعي بالتفكير يساعد التلاميذ على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها و متابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم .
- تساعد التلاميذ على نقل استخدامهم لمهارات التفكير إلي أمثلة أخرى في الحياة اليومية.

- تشجع التلاميذ على التعرف على أن التفكير الجماعي يساعد في الوصول إلي أفكار قد لا يتوصل إليها التلميذ وحده.
- تساعد على حدوث التعلم ذي المعنى، حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة

- **مهارات التفكير** :
- **تصنيف مهارات التفكير** :
- **تصنيف مارزانو** Marzanos new Taxonomv 2001

صنف مارزانو مهارات التفكير إلى مهارات (التركيز . جمع المعلومات . التنظيم . التحليل . التوليد . التكامل . التقويم) .

- **تصنيف سيترنبرج** Stenberg 2001 :

حيث صنف مهارات التفكير إلي سبع مهارات تتضمن(الخصائص التحليلية ، والإبداعية ، والعملية للذكاء ، وما وراء المعرفة ، ومهارات التعليم ، والمعرفة ، والدوافع ، وتأثير البيئة) .

- **تصنيف جوبينس** Gubbins :

صنف جوبينس مهارات التفكير إلي مهارات (حل المشكلات ، اتخاذ ، التفكير الاستقرائي ، التفكير الاستنباطي ، التفكير التباعدى ، التفكير التقويمي) (مجدى عبدالكريم ، ٢٠٠٣)

- **تعليم وتعلم العلوم وتنمية مهارات التفكير** :

هدفت العديد من الدراسات والبحوث إلى تنمية أنواع متعددة من التفكير و منها تنمية التفكير العلمي ، الناقد ، الابتكارى ، الاستدلالي وغيرها منأنواع التفكير وذلك من خلال تدريس العلوم أو أحد فروعها ومن هذه الدراسات :

دراسة (أمنية الجندي ، نعيمة حسن ، ٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلي أن استخدام النماذج التدريسية التي تعتمد على مواجهة تلاميذ المرحلة الإعدادية بأحداث متناقضة أو مشكلات محيرة ، تدفعهم إلي التفكير وتؤدى إلي تنمية مهارات الاستقصاء العلمي، وتزيد من دافعيةالتلاميذالمتأخرين دراسيا للإنجاز ، ودراسة (زبيدة قرني ، ٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلي ان استخدام استراتيجيه تدريسية مثل استراتيجيه الإثراء الوسيلى القائمة على أنشطة تثير التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى النشاط الزائد ومضطربي الانتباه – ويتطلب منهم وصف الأحداث ، وتصنيف الأشياء ، وتفسير الظواهر ، واستنتاج المبادئ أدت إلى تعديل البنية المعرفية لهم وتنمية مهاراتهم التفكيرية بالإضافة إلي زيادة تحصيلهم . وأوضحت **دراسة (جيهان الشافعي ، ٢٠٠٧)** فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التفكير وتنمية الاتجاه نحو العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، ودراسة (حنان هاشم ، صالح العمدانى ، ٢٠١١) التي أوضحت فعالية بعض الاستراتيجيات التدريسية في إطار التعلم النشط لتنمية التحصيل ومهارات التفكير والميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت . و أشارت **دراسة (يحي سعيد ،٢٠١٠)** إلي أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر ، **ودراسة (هناء التلبانى ، ٢٠١٠)** التي استخدمت خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات التفكير واتخاذ القرار في

العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **ودراسة (ابتسام سرحان ، ٢٠١١)** التي بينت فاعلية استخدام الاكتشاف في وحدة من الكيمياء لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي . **هذا وقد استفادت الباحثة من العرض السابق للإطار النظري** في بناء البرنامج المقترح القائم على الدمج بين استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء

- **فرضي البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية "التي درست وفقا للبرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط " والمجموعة الضابطة " التي درست وفقا للطريقة المعتادة " في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدى .

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

للتحقق من صحة فرضي البحث والإجابة عن تساؤلاته اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

- **الإجابة عن السؤال الأول** :

والذي نص على" **ما مهارات التفكير المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء؟**

- **أولا : بناء قائمة مهارات التفكير المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.**

تم بناء قائمة مهارات التفكير المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وفقًا للإجراءات التالية :

- دراسة وتحليل البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير .
- تحليل أهداف ومحتوى منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي للعام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣.
- من خلال ما سبق تم تحديد مجموعة من المهارات المناسبة التي تم تنميتها لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ، ثم تم تضمينها في قائمة مبدئية وتم عرضها على مجموعة من خبراء التربية العلمية لاستطلاع آرائهم في القائمة .
- في ضوء آراء السادة محكمي البحث (٤) ثم إجراء بعض التعديلات على القائمة و تم صياغتها في صورتها النهائية (٥) ؛ وقد شملت القائمة تسع مهارات وهي :
  - ✓ مهارة المقارنة : ويقصد بها " القدرة على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو المواقف أو الأفكار أو الموضوعات في ضوء معايير معينة ، وتحديد الخصائص التي يتم على أساسها المقارنة " .

٤- ملحق رقم (٣) : قائمة بأسماء السادة محكمي البحث .

٥- ملحق رقم (٤) : قائمة مهارات التفكير لطلاب الصف الأول الثانوي .

- ✓ مهارة التصنيف : ويقصد بها تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها وهي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد ، وعند تصنيف الأشياء يتم وضعها في مجموعات وفق نظام معين في الأذهان كالتصنيف حسب اللون ، أو الحجم ، أو الشكل ، أو الترتيب التصاعدي أو التنازلي وغيرها.
- ✓ مهارة التفسير : عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على الخبرات الحياتية ، أو استخلاص معنى منها . فعند تقديم تفسيراً لخبرة ما يتم شرح المعنى الذي أوحت به إلينا. وعند السؤال عن كيفية التوصل لمعنى معين من خبرة مايتم إعطاء تفصيلات تدعم تفسير تلك الخبرة .
- ✓ مهارة الاستنباط : هو الاستدلال من العام الي الخاص ، أو هو استخلاص نتيجة من المعطيات المتوفرة وافتراض علاقة جديدة ، أي يتم استنباط فرضيات من نظرية قائمة .
- ✓ مهارة الاستقراء : هي الاستدلال من الخاص الي العام ، وتبدأ بملاحظة متغيرات معينة ومحاولة الربط بينها لتكون فرضية ثم يتم اختبارها لبناء مبدأ.
- ✓ مهارة التوسيع : هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توضيح الفكرة والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أوالاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح
- ✓ مهارة تحليل الأخطاء : تتطلب هذه المهارة اكتشاف الأخطاء في العرض المنطقي والإجراءات والمعلومات ، كما تتضمن هذه المهارة تحديد أسباب هذه الأخطاء وتصحيحها. فقد تكون بعض العناصر مبهمة أو خاطئة ، وقد يكون البعض الآخر متعارضًا أو خارجًا عن الموضوع .
- ✓ مهارة الاستنتاج : يعد الاستنتاج من مهارات توليد المعلومات ؛ حيث يتوصل المتعلم إلى معلومات جديدة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع محل التفكير تعتمد على أساس من الملاحظات والأدلة والحقائق والخبرة السابقة لدي المتعلم .
- ✓ مهارة فرض الفروض: الفرض تعبير يستخدم للإشارة إلي أي احتمال مبدئي أو قول غير مثبت يخضعللفحص والتجريب من أجل التوصل إلي إجابة تفسر الغموض الذى يكشف موقفا أو مشكلة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤالالأول للبحثالخاص بتحديد مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي

- **الإجابة عن السؤال الثاني :**

والذي نص على "ما أسس البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ؟

- **ثانيًا :تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء . وتم ذلك وفقًا للإجراءات التالية :**

في ضوء دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في تعليم وتعلم الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية واستخدام

استراتيجيات التعلم النشط وفي ضوء قائمة مهارات التفكير السابق إعدادها تم التوصل إلى مجموعة من الأسس التي تم بناء البرنامج المقترح في ضوئها حيث ارتكز البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس التي تمثلت فيما يلي :

- طبيعة مادة الكيمياء التي يمكن تدريسها من خلال أنشطة تقوم على الاستقصاء .
- مراعاة خصائص طلاب المرحلة الثانوية التي تقوم على إكساب الطلاب بعض مهارات التفكير كالاستنباط والاستقراء والمقارنة والتفسير وغيرها من المهارات في بناء قائمة المهارات التفكير ، وذلك لان الطالب فى هذه المرحلة تنمو قدرته على الاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات وغيرها من القدرات
- التأكيد على تنمية مهارات التفكير فى كل مكونات البرنامج بدءً من الأهداف مروراً بالمحتوى ثم الوسائل والأنشطة وطرق التدريس المستخدمة وانتهاءً بالتقويم .
- التعلم النشط المستمد من أسس النظرية البنائية نقطة انطلاق البرنامج حيث إن الطالب هو محور تنفيذ البرنامج وبذلك تمت الإجابة على السؤال البحثي الثاني من أسئلة البحث والخاص بتحديد أسس بناء البرنامج المقترح .

- **الإجابة عن السؤال الثالث:**

والذي نص على "**ما التصور المقترح للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكيرلدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ؟**

- **ثالثاً : إعداد التصور المقترح لوحدة من منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير ، وتم ذلك من خلالالإجراءات التالية :**
- **تحديد أهداف البرنامج المقترح .**

- الهدف العام للبرنامج المقترح : " تمثل الهدف العام للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير في مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي .
- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح وذلك عن طريق تحديد أهداف المحتوي الذي تم اختياره .

- **اختيار المحتوي العلمي .**

- تم اختيار وحدتي " الحساب الكيميائي والمعادلة الكيميائية " ، " المحاليل والأحماض والقواعد والأملاح " من كتاب الكيمياء للصف الأول للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣
- وتضمنت الوحدتان موضوعات " حساب الصيغ الكيميائية ، المعادلة الكيميائية ، الحساب الكيميائى ، المحاليل ، الأحماض ، القواعد ، الأملاح " ويتمثل سبب اختيار الوحدتين في إمكانية تنمية مهارات التفكير من خلال تدريسهما باستخدام البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط .

- **استراتيجيات تدريس البرنامج :**

يرتكز تدريس البرنامج على الدمج بين بعض استراتيجيات التعلم النشط وهى (دورة التعلم الخماسية وخرائط التفكير) والجدول التالي يوضح طريقة الدمج بينهما :

جدول (٢) وصف الدمج بين دورة التعلم الخماسية وخرائط التفكير

مراحل دورة التعلم الخماسية	خرائط التفكير المستخدمة	مهارات التفكير المراد تنميتها
١- الانتباه أو الإثارة	الدائرة أو الفقاعة	الاستنتاج– فرض الفروض- التفسير - التصنيف
٢- الاستكشاف	الدائرة أو الفقاعة أو الشجرة أو التدفق أو أى خريطة أخرى وفقاللعمليات العقلية ومهارات التفكير المراد تنميتها .	التصنيف – المقارنة – الاستقراء — تحليل الأخطاء ، فرض الفروض ، التوسيع ، الاستنباط ، لتفسير .
٣- التفسير	قد يتم استخدام أحد الخرائط للتفسير والتوضيح .	التصنيف – المقارنة التصنيف – المقارنة – الاستقراء — تحليل الأخطاء ، فرض الفروض ، التوسيع ، الاستنباط ، لتفسير .
٤- التوسع	الدائرة أو الفقاعة أو الشجرة وفقاً للعمليات العقلية ومهارات التفكير المراد تنميتها .	التصنيف – المقارنة – الاستقراء – الاستنباط — تحليل الأخطاء ، فرض الفرضيات ، التوسيع ، التفسير .
٥- التقويم	قد يتم استخدام أحد الخرائط لتوضيح الإجابة على الأسئلة .	تحليل الأخطاء – الاستقراء – الاستنباط

- **إعداد دليل الطالب** :

قامت الباحثة باعدا دليل الطالب في كل درس من دروس الوحدة وتضمن الدليل الأنشطة العملية وما تتطلبه من وسائل تعليمية وفقا للدمج بين استراتيجيتى (خرائط التفكير ، ودورة التعلم الخماسية) لتنمية مهارات التفكير لدي الطلاب .

- **إعداد دليل المعلم**:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي" المعادلةٍ الكيميائية والحساب الكيميائي" و "المحاليل والأحماض والقواعدوالأملاح " وفقا للدمج بين استراتيجيتى (خرائط التفكير ، ودورة التعلم الخماسية) لتنمية التفكير لدى الطلاب. وقد قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم ليسترشد به أثناء عملية التدريس ، وقد اشتمل الدليل على : مقدمة ، فلسفة الدليل ، هدف الدليل ، الأهداف العامة لتدريس الوحدتين ، الجدول الزمني لتدريس الوحدتين ، المراجع ، مجموعة دروس الوحدتين ، هذا وقد تم تحكيم دليلي الطالب والمعلم وأجريت التعديلات وفقا لملاحظات السادة المحكمينوأصبحدليل الطالب (٦) ودليل المعلم (٧) فى صورتهما النهائية .

- **أساليب تقويم البرنامج** :

تم استخدام التقويم البنائي خلال مراحل الإستراتيجية القائمة على الدمج بين دورة التعلم الخماسية وخرائط التفكير وفى نهاية كل درس وكذلك استخدمت الباحثة اختبار مهارات التفكير فى التقويم االنهائي للبرنامج .

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال البحثي الثالث والخاص بوضع التصور المقترح للبرنامج المقترح

- **الإجابة عن التساؤل الرابع** :

الذي نص علي " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

٦- ملحق (٦) اوراق عمل الطالب .

٧- ملحق (٥) دليل المعلم

- **رابعًا : تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتم ذلك وفقًا للإجراءات التالية :**
- **إعداد اختبار مهارات التفكير :**

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التي تم تحديدها في قائمة مهارات التفكير والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ومر إعداد الاختبار بالمراحل التالية :

- **تحديد الهدف من الاختبار**

هدف الاختبار إلي قياس مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير التسع المحددة في القائمة

- **تحديد نوع مفردات الاختبار**

شملت صياغة مفردات الاختيار نوعي الاختيار من متعدد والإكمال وفقًا للمهارة المقاسة .

- **صدق الاختبار:**

تم التأكد منمن خلال عرضة على مجموعة من محكمي البحث ، وتم تعديل الاختبار فى ضوء أراء السادة المحكمين .

- **التجربة الاستطلاعية**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير على مجموعة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة تنيدة الثانوية بإدارة بلاط التعليمية ، وبلغ عدد أفراد المجموعة (٣٥) طالب وذلك فى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣ وذلك بهدف الحصول على البيانات اللازمة للضبط الإحصائيوالمتمثلة فيما يلي :

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار :**

وذلك باستخدام الاتساق الداخلي للأبعاد: من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار

جدول(٣)التجانس الداخلي ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار التفكير

البعد	المقارنة	التصنيف	الاستقراء	الاستنباط	الاستنتاج	التفسير	فرض الفرضيات	تحليل الأخطاء	التوسيع
معامل الارتباط	٠.٧٨٨	٠.٧٥٧	٠.٧٤٥	٠.٨٧٤	٠.٨٥٦	٠.٧٥٩	٠.٧٨٩	٠.٨٠١	٠.٨٠٥

ويوضح الجدول(٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد"حيث يمثل كل بعد مهارة من المهارات" بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوي(٠.٠١) ، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للأبعاد .

- **ثبات الاختبار :**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير على مجموعة عددها (٣٥) من طلاب الصف الأول الثانويفى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ وتم حساب الثبات باستخدام طريقة " كيودر ريتشاردسون ٢١" ،وكانمعامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٧٩)

- **الزمن الذي استغرقه الاختبار:**

كان متوسط الزمناللازم للاختبار حصتين (٩٠ دقيقة) وقد شمل الزمنزمن قراءة تعليمات الاختبار.

• **التأكد من وضوح تعليمات الاختبار** :

لم توجد أى استفسارات . وتكونت الصورة النهائية للاختبار من " ٩٥" مفردة"(٨) وبذلك كانت الدرجة النهائية للاختبار ٩٥ درجة بواقع درجة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة ، ويوضح جدول (٤) مواصفات اختبار مهارات التفكير

جدول(٤) مواصفات اختبار مهارات التفكير

م	مهارات التفكير	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
١	المقارنة	١- ٥	٢٠	٢١٪
٢	التصنيف	١- ١٠	١٠	١٠٪
٣	الاستقراء	١- ١٠	١٠	١٠٪
٤	الاستنباط	١- ١٠	١٠	١٠٪
٥	تحليل الاخطاء	١- ١٥	١٥	١٥,٧٪
٦	الاستنتاج	١- ٥	٥	٥٪
٧	التفسير	١- ٥	٥	٥٪
٨	فرض الفروض	١- ٥	٥	٥٪
٩	التوسيع	١- ٥	٥	٥٪
	الاختبار الكلى		٩٥	١٠٠٪

• **٢- اختيار مجموعة البحث** :

تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة بلاط التعليمية بمحافظة الوادي الجديد ، وتم تقسيمها الى مجموعة تجريبية من مدرسة تنيدة الثانوية المشتركة والأخرى ضابطة من مدرسة بلاط الثانوية المشتركة ، والجدول (٥) يوضح مواصفاتمجموعة البحث.

جدول (٥) مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	المعالجة التدريسية	الفصل	العدد
التجريبية " مدرسة تنيدة الثانوية المشتركة "	برنامج في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط	/١/١	٣٥
الضابطة " مدرسة بلاط الثانوية المشتركة "	الطريقة المعتادة	١/١	٣٥

• **مرحلة التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير** :

تم تطبيق أدة البحث " اختبار مهارات التفكير " على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليًا ، وقد تم التطبيق يوم ٢٠١٣/٤/٢١م وذلك للحصول على الدرجات القبلية المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، ولبيان مدي تكافؤ مجموعتي البحث ، وفيما يلي نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير كما يتضح من جدول (٦) .

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير

الأداة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير	التجريبية	45.20	9.474	.488	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	44.06	10.126		

• **مرحلة التدريس باستخدام البرنامج المقترح** :

قام مدرس فصل المجموعة الضابطة بالتدريس بالطريقة المعتادة لفصل (١/١) (٩) ، كما قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية وفقا للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لفصل (١/١) ؛ وذلك باستخدام دليل المعلم الذي أعدته الباحثة ، وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع.

٨- ملحق رقم (٨) : اختبار مهارات التفكير

٩- بلاط الثانوية المشتركة

- **التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير** :

بعد الانتهاء من تدريس وحدتى البحث ، قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية (SPSS) وتم حساب قيم (ت) وحجم التأثير .

- **نتائج البحث** :

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة على تساؤلاته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي :

- **نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير** :
- **التحقق من صحة الفرض الأول** :

والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتطلاب المجموعة التجريبية"التي درست باستخدام البرنامجالمقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط "والضابطة" التي درستوفقا للطريقة المعتادة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير لصالحالمجموعة التجريبية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةوقيم (ت) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير في كل مهارة على حديومهارات التفكير ككل.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت)وحجم التأثير لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير(ن = ٣٥)

(المهارة)	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	ايتا^2	حجم التأثير (d)
المقارنة	التجريبية	28.03	2.294	11.390	٠.٦٦	٢.٧٦
	الضابطة	16.23	5.683			مرتفع
التصنيف	التجريبية	8.71	1.708	13.532	٠.٧٣	٣.٢٨
	الضابطة	3.40	1.576			مرتفع
لاستقراء	التجريبية	8.60	1.612	15.039	٠.٧٧	٣.٦٥
	الضابطة	3.14	1.417			مرتفع
الاستنباط	التجريبية	8.77	1.457	17.377	٠.٨٢	٤.٢١
	الضابطة	3.51	1.040			مرتفع
تحليل الاخطاء	التجريبية	13.80	1.279	7.071	٠.٤٢	١.٧١
	الضابطة	10.09	2.832			مرتفع
الاستنتاج	التجريبية	4.11	.867	16.657	٠.٨٠	٤.٠٤
	الضابطة	1.23	.547			مرتفع
التفسير	التجريبية	3.97	1.150	9.014	٠.٥٤	٢.١٩
	الضابطة	1.69	.963			مرتفع
فرض الفروض	التجريبية	4.03	1.098	13.947	٠.٧٤	٣.٣٨
	الضابطة	1.17	.514			مرتفع
التوسيع	التجريبية	7.74	1.915	7.285	٠.٤٤	١.٧٧
	الضابطة	4.37	1.957			مرتفع
مهارات التفكير ككل	التجريبية	88.74	6.959	23.741	٠.٨٩	٥.٧٦
	الضابطة	44.83	8.445			مرتفع

يتضح من جدول (٧):

- وجود فرقذو دلالة إحصائيةبين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبيةفي كل مهارة من مهارات التفكير وفي مهارات التفكير ككلعند مستوي ٠.٠١ ،وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث .

- يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير فى كل مهارة من مهارات التفكير على حدى وفي تنمية مهارات التفكير ككل .

• **اختبار صحة الفرض الثاني** :

والذي نص على أنه"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطيدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهاراتالتفكير لصالح التطبيق البعدى" . ويوضح جدول (٨) نتائج اختبار (ت) وحجم التأثير لكل من المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير في كل مهارة علي حديومهارات التفكير ككل .

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت)وحجم التأثير لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير (ن = ٣٥)

(المهارة)	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	ايتا^2	قوة التأثير (d)
المقارنة	البعدى	28.03	2.294	13.829	.٨٥	٤,٧٧
	القبلى	18.23	3.805			مرتفع
التصنيف	البعدى	8.71	1.708	9.155	.٧١	٣,١٦
	القبلى	3.49	2.478			مرتفع
الاستقراء	البعدى	8.60	1.612	9.570	.٧٣	٣,٣٠
	القبلى	3.77	2.197			مرتفع
الاستنباط	البعدى	8.77	1.457	10.461	.٧٦	٣,٦١
	القبلى	3.74	2.548			مرتفع
تحليل الاخطاء	البعدى	13.80	1.279	5.749	.٤٩	١,٩٨
	القبلى	9.00	4.459			مرتفع
الاستنتاج	البعدى	4.11	.867	11.423	.٧٩	٣,٩٤
	القبلى	1.29	1.100			مرتفع
التفسير	البعدى	3.97	1.150	9.427	.٧٢	٣,٢٥
	القبلى	1.49	1.358			مرتفع
فرض الفروض	البعدى	4.03	1.098	12.470	.٨٢	٤,٣٠
	القبلى	.86	1.192			مرتفع
التوسيع	البعدى	7.74	1.915	10.215	.٧٥	٣,٥٢
	القبلى	3.49	2.188			مرتفع
مهارات التفكير ككل	البعدى	88.74	6.959	20.398	.٩٢	٧,٠٣
	القبلى	45.20	9.474			مرتفع

ويتضح من جدول (٨) :

- وجود فرقذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعديفي كل مهارة من مهارات التفكير ومهارات التفكير ككلعند مستوي ٠,٠١ ، وبذلك يقبل الفرض االثاني للبحث .
- وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح حيث قيمة (d) والتي تعبر عن حجم التأثير في كل مهارة من مهارات التفكير وفي مهارات التفكير ككل أكبر من (٠,٨) مما يدل على حدوث نمو واضح ودال في كل مهارة من مهارات التفكير السابقة وفي مهارات التفكير ككل لدىطلاب المجموعة التجريبية نتيجة التدريس لهم بالبرنامج المقترح . وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للبحث

• **مناقشة وتفسير النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير** :

تلخصت نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير فيما يلي :

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجاتطلاب المجموعة التجريبيةوالضابطةفي التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير في كل

مهارة على حدي وفى مهارات التفكير ككل عند مستوى دلاله (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير في كل مهارة على حدى وفى مهارات التفكير ككل عند مستوى دلاله (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدى"
- وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المجموعة التجريبية التفكير.
- ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي :
  - ✓ إن التعلم النشط يساعد على تهيئة مناخ تعليمي مناسب يعمل على تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب .
  - ✓ يوفر التعلم النشط الأنشطة والمهام والخبرات التي تنمي التفكير ويساعد على التعلم بصورة وظيفية أفضل من التعلم بالطريقة التقليدية التي تعتمد على شرح المحتوى العلمي فقط بدون توفير هذه الأنشطة والمهام والخبرات .
  - ✓ الدمج بين خرائط التفكير ودورة التعلم الخماسية كإستراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط ساعدالمتعلم على التفاعل معالأنشطة العلمية المحفزة للتفكير والقائمة على مشكلة أو موقف محير ، كما أثارت لدي المتعلم التساؤل والبحث والتقصي ، فقام بإجراء الأنشطة بصورة دقيقة باحثًا عن إجابات لأسئلة أثارته وشغلت تفكيره ، مما يسهم في مساعدته على التفكير في القضايا والمشكلات التي واجهته في الأنشطة .
  - ✓ واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إلية نتائج دراسات كل من دراسة (ضاوية ميلاد ،٢٠١٣ ؛ مديحة عبدالخالق ؛ أميمه عفيفي ، ٢٠١١؛ هناء على مندور ، ٢٠١٠ ؛ زبيدة محمد قرني ، ٢٠١٠ ؛نوال على مندوه ، ٢٠١٠ ؛ هبه فؤاد ، ٢٠١٠ ؛ سنيورة شعبان مسعد ، ٢٠١٠) حيث توصلت جميعها إلي فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط غي تعليم وتعلم العلوم أو أحد فروعها في تنمية مهارات التفكير لدى متعلمي المراحل الدراسية المختلفة.

- **توصيات البحث** :

- الاستعانة بالبرنامج المقترح عند تطوير مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية من حيث الاستفادة من الأنشطة المقدمة به ومن اختبار مهارات التفكير .
- الاهتمام بالتنوع فى استخدام استراتيجيات التدريس والدمج بيها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأساليب تعلمهم ، من أجل تحقيق أهداف تدريس الكيمياء .

- **مقترحات البحث** :

- إجراءبحثمقارنةبيندورةالتعلمالخماسية ونماذج تعليمية أخرى مثل استراتيجية المتشابهات والمتناقضات .
- إجراء بحث لتعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الكيمياء قائم على أساليب التعلم فى تنمية بعض مهارات التفكير لديهم .

- إجراء بحث لتعرف أثر استخدام البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الكيمياء علي تنمية المفاهيم وحل المشكلات الكيميائية لدي طلاب المرحلة الثانوية .
- دراسة مقارنة لأثر التعلم النشط وبعض أساليب التعلم الأخرى فى تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاه نحو مادة الكيمياء .

• قائمة المراجع:

• **أولا : المراجـــع العربية :**

١. احمد حسن اللقانى ، على احمد الجمل(٢٠٠٣) .معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ،ط٣ .

٢. أبتسام محمد كمال سرحان (٢٠١١). " فاعلية استخدام الاكتشاف في وحدة من الكيمياء لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣. أسامة جبريل (٢٠٠٣) : تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة فى نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤. أمنية السيد الجندي ، نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥) . " اثر نموذج سيوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الإستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية .مجلة التربية العلمية ، المجلد الثامن ، العدد الأول ، مارس ٢٠٠٥ ، ١- ٤٩ .

٥. ابتسام محمد سرحان (٢٠١١) . فاعلية استخدام الاكتشاف في وحدة من الكيمياء لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٦. جيهان أحمد محمود محمد الشافعي (٢٠٠٧) . " فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٧. جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي ، وحده التخطيط والمتابعة ، برنامج تحسين التعليم (٢٠٠٥) . " برنامج تدريب المعلمين من بعد استراتيجيات التدريس الفعال ومهاراته في العلوم للمرحلة الإعدادية .

٨. حياه على محمد رمضان (٢٠٠٥) . " التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم في مادة العلوم.مجلة التربية العلمية ، المجلد الثامن ، العدد الأول ، مارس ٢٠٠٥ ، ١٨١- ٢٣٦ .

٩. حنان محمد هاشم صالح السعيد (٢٠١١) . " فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية في إطار التعلم النشط لتنمية التحصيل ومهارات التفكير والميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١٠. دينا عبد الحميد الحطيبى (٢٠٠٩) . فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط لتعديل التصورات البديلة في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١١. رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨) . " اثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس واتجاهاتهم نحوها " . رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

١٢. رائد إدريس محمود (٢٠١٠) . اثر استخدام التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء . رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة تكريت ، متاح عبر الانترنيت www.mohyssin.com

١٣. زبيدة محمد قرني (٢٠٠٥) . " فعالية برنامج الإثراء الوسيلى في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من مضطربي الانتباه ذوى النشاط الزائد زالجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي التاسع ، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي ، التشخيص والحلول ، المجلد الأول ، يوليو ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٩- ٢٧٨ .

١٤. ـــــــــــــ (٢٠٠٨) .تطوير منهج الكيمياء في ضوء المدخل المنظومى وفاعليته في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم وتعديل التصورات البديلة لبعض مفاهيم الكيمياء العضوية لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق (٦٠) ، يوليو ، ١- ٦٤.

١٥. ـــــــــــــ (٢٠١٣) .اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العملية. القاهرة :المكتبة المصرية للنشرو التوزيع.

١٦. شذا أحمد إمام جامع (٢٠١١) . " فعالية بعض استراتيجييات التعلم النشط فى تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبية ،. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة حلوان .

١٧. طارق فارس سليمان الصعوب (٢٠١٣) . فاعلية استراتيجية قائمة على بعض اساليب التعلم النشط فى تنمية المفاهيم الكيميائية والمهارات العملية والميل نحو مادة الكيمياء لدي طلبة الصف العاشر بالأردن . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٨. عزو عفانة ، تيسير محمد نشوان (٢٠٠٦) . " اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومى لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس ، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي ، فندق المرجان ، فايد ، الإسماعيلية ، المجلد الأول ، ٢٥- ٢٨ يوليو ٢٠٠٤ .

١٩. عبد السلام مصطفي عبد السلام (٢٠٠٦) . " تدريس العلوم ومتطلبات العصر ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٠. فاطمة بنت خلف الله الزيدى (٢٠١٠) . أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة . www.slideshare.net

٢١. كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨) . " تنوع التدريس في الفصل ، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، لبنان ، بيروت : مكتب اليونسكو الاقليمى .

٢٢. كريمانحمدبدير (٢٠١٢).التعلمالنشط .الأردن :ط٢،دارالسيرةللنشروالتوزيع

٢٣. موقع مجلة المعلم التربوية : ٢٠٠٨/١١/١٩ : التعلم النشط بين النظرية والتطبيق Http://www.ALMoaleam. NetImaggralogy htm.19.November:2008 ..

٢٤. مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣) . " تعليم التفكير في عصر المعلومات ، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٥. محمد على نصر (٢٠١١) . التربية العلمية : مفهوم قديم وفكر جديد ومستقبل مأمول . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس . التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد " . ٣٥ - ٤٧ .

٢٦. مدحت أحمد النمر (٢٠١١) . تنوير العلوم بمصر . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الخامس عن " التربية العلمية " : فكر جديد لواقع جديد "،٤٩- ٦٢.

٢٧. مديحه عبدالخالق علي حمدى (٢٠١٣) . فاعلية إستراتيجية قائمة على بعض أساليب التعلم النشط فى تنمية المفاهيم البيولوجية والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٢٨. نجاة عبدالله بوقس(٢٠٠٧). اثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد(١١٠) ، متاح عبر الانترنيت www.guifkids.com : تم الرجوع اليه فى : ٢٠١٢/١٢/٢١

٢٩. هبه فؤاد سيد (٢٠١٠) . المهارات العقلية والمعملية في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٠. هناء على مندوة عيسى التلبانى (٢٠١٠) . فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات التفكير واتخاذ القرار في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراة ،كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣١. يحى سعيد جبر (٢٠١٠) . " اثر توظيف استرتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى في العلوم لدى طلبة الصف العاشر . رسالة ماجستير،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .متاح عبر الانترنيت : www.ibrahim1952.arabb1095.com

• **ثانياً : المراجع الأجنبية**

32. Bonk, J, Curst (2006). Active Learning. Available at:http://216.109.117.135/search.cache/p=principletooftactive&ei=UTF-8&urln25.

33. Christoph , N . (2006) . the Role of Metacognitive skills in Learning to solve problems , phd , Aula university , U.S.A .

34. Deepack, Dayal & Rich,Bhatt & Biswajit, Ray. (2007). Modern Methods of Teaching Chemistry. V.2, New Delhi: APH publ.corp.

35. Halpern, D. (2007). Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge,Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

36. Hoya. M& Allen . D (2005). Attitudinal effects of a student-centered active learning environment . **journal of chemical education .** 82(6). Pp944-949, , retrieved on :22/4/2007,proquest ID857679731.

37. Janice, Y. (2007). "Encouraging Active Learning can Improve Students Performance on Examinations", USA, **Teaching of Psychology**, V:32, N;2 Pp91-95.
38. L.w. Trowbridge & R.W. Bybee, J.C. Powell; Teaching Secondary School Science: Strategies forDeveloping Scientific Literacy", Op. Cit, p:316-317,2004.
39. Margulies,N.&Valentza,C.(2005):Visual **Thinking :Tool For Mapping Your Idea**,Grown House Pub.
40. Lisa, K, Mathews (2006). " Introduction of Active Learning", **Op. Cit**.PP,45-48
41. Orlish. D, Harder .R, Callahan , R. Trevisan. M&Brown. A(2004) . **teaching strategies a guide to effective instruction** . New York, Houghton Mifflin company,Edition7.
42. Smythe. M & Higgins . D (2007) . Role playing politics in an environment chemistry lecture course . **journal of chemical education** . 48(2) , Fep. Pp 24 , retrieved on :2/2007, Eric EJ754991.
43. Tang,F. (2006) . The child as active learner views. Practices & Chinese early childhood education . **childhood education** . 82 (6) .aug.p 342 , retrieved on :1/5/2008,Eric Ej754823.
44. Willk, R . (2003) . The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for non majors advances in physiology education . 27 (14) , Mar- Dec , pp 207-223 .retrieved on : 1/3/2008 . proquest iD69196801 .
45. Wikipedia,S. (2007): ": Cognitive Map" . **www. Wikipedia. Org**

البحث الرابع :

" المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن"

إعـــداد :

أ . د / مها بنت محمد العجمي
أستاذ المناهـــــج وطرق التدريـــــس
كلية التربية جامعة الأميرة نورة

د / منى بنت حمد العيـــدان
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
كلية التربية بجامعة الملك فيصل

" المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن"

أ. د / مها بنت محمد العجمي د / منـــى بنت حمـد العيدان

- **مستخلص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى رصد واقع المناخ التنظيمي و تحديد مستوى ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات والتي تكونت من محورين : المحور الأول خاص بواقع المناخ التنظيمي والمحور الثاني خاص بواقع ضغوط العمل. وتم التطبيق على عينة عشوائية من (٥٨٨) عضو. وتكونت نتائج الدراسة من الآتي: موافقة أفراد العينة على ملائمة مستوى المناخ التنظيمي في كليات جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن بمتوسط حسابي (٢.٣٦) من (٣.٠٠). مستوى ضغوط العمل لأفراد عينة الدراسة جاء محايدا بمتوسط حسابي (١.٨٠) من (٣.٠٠). وُجدت علاقة عكسية سالبة بين مستوى ضغوط العمل والمناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه واقع المناخ التنظيمي تعزى لاختلاف (المهام الوظيفية الحالية، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة). وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تجاه مستوى ضغوط العمل تُعزى لاختلاف المهام الوظيفية الحالية.

The relationship between Organizational Climate and Work Stress among faculty members at the University of Princess Nourabint Abdul Rahman

Abstract

This study aims to monitor the reality of organizational climate and determine the level of work pressure among faculty members in the colleges of the University of Princess Noura bint Abdul Rahman. And also determine the relationship between organizational climate and the work pressures with faculty members in colleges. Also, it will determine whether there are differences between the views of the members of the study towards the reality of the regulatory climate and the pressures of work according to (current job tasks, Degree, and the number of years of experience in the field of employment). Finally put proposal to raise job satisfaction and know how to deal with the pressures of work with faculty members at the University of Princess Noura bint Abdul Rahman. The researchers will use descriptive analytical method in order to describe the phenomenon also occur in contemporary reality, and then analyzing the aspects and detect causes. Questionnaire will also be used a tool for gathering information, which was built on the basis of what has been referenced from the literature and previous studies relevant to the subject of the study. The study consists of two parts : first Organizational climate and second work pressures. The application will be on a random sample (50%) of the original study population. And applied field study in the second semester 1434/1435 Also we will use statistical methods as following: frequencies, percentages, and averages, correlation coefficient alpha Cronbach for measuring the stability study tool, Pearson correlation coefficient to find a relationship between the organizational climate and the pressures of work, ANOVA Test to determine whether there were differences between the views of study sample about the oraganizational climate and the work pressures depending on the variables of the study: (current job tasks, Degree, number of years of experience in the field of employment).

• **المقدمة** :

يقترن نجاح التنظيمات الإدارية في تحقيق أهدافها المخطط لها بعدد كبير من المتغيرات التنظيمية. ويعد المناخ التنظيمي أحدها ، فالجو السائد داخل العمل له أثر مباشر في تحقيق الأهداف النهائية التي تصبوا إليها أي منظمة وبالتالي يؤثر على العاملين و يسبب لهم أنواعا من الضغوط التي قد تقلل من إنتاجهم ، وتخفض من روحهم المعنوية ، الأمر الذي قد يترتب عليه تكبد المنظمة لخسائر بشرية ينتج عنها خسائر مادية كبيرة أبرزها: فقدان الثقة بالمنظمة والتسرب الوظيفي منها وقلة الإنتاج و تعطيل الكثير من مصالح المستفيدين منها.

ويؤكد رسمي (٢٠٠٤) في هذا السياق على أن ضغوط العمل تؤدي إلى آثار سلبية على سلوك الأفراد و الجماعات ومواقفهم تجاه أعمالهم و منظماتهم ، إلى جانب أنها قد تتسبب في إرهاق كاهل الاقتصاد الوطني.

والإدارة الواعية هي التي تولي ضغوط العمل وطرق إدارتها و سبل التغلب عليها سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات الاهتمام الذي تستحقه حتى يتمكن الموظفون من أداء أعمالهم بفاعلية.

وإن نمو المنظمات وانتشارها و تغلغلها في جميع مناحي وأنشطة الحياة ، إضافة إلى أن نسبة كبيرة من أفراد المجتمع يعملون في هذه المنظمات ، قد دفع الباحثين إلى مزيد من الاهتمام بإنتاجية و أداء هذه المنظمات و فعاليتها لإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات الأداء و الإنتاجية.(حريم، ٢٠٠٤)

وعليه يمكن النظر إلى المنظمة على أنها نسق اجتماعي يتكون من مجموعة من الأشخاص و الجماعات ذات العلاقة المتبادلة، و التي تعمل من أجل تحقيق أهداف تنظيمية ملزمة.

لذا أصبح من مهام مدير المنظمة توجيه العلاقات الإنسانية و المهنية بين أفراد المنظمة وفق أسس علمية تهدف لاستثمار كل الجهود البشرية، وذلك من خلال تهيئة المناخ التنظيمي المناسب الذي يمكن من الوصول إلى الأهداف المنشودة بأقل جهد و أكبر عائد ممكن، فالعلاقة الجيدة بين الأفراد تعتبر مؤشر إيجابيا على صحة المناخ التنظيمي الذي ينعكس بدوره إيجابا على مستوى الكفاءة الإنتاجية ، بينما توجد العلاقات السلبية نوعا من الخلافات بين العاملين ، وبالتالي تتسبب في مشكلات داخل العمل تتراكم فتولد الضغوط ثم تنعكس سلبا على أداء الجميع .(العتيبي، ٢٠٠٣)

وهذا ما تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عنه ، حيث تسعى من بين أهدافها إلى رصد واقع المناخ التنظيمي في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، وقياس مستوى ضغوط العمل التي تعاني منها عضوات هيئة التدريس بسبب واقع هذا المناخ في سبيل تحسينه وتجاوز معوقات فاعليته.

• **مشكلة الدراسة و تساؤلاتها** :

يسود المنظمات على اختلاف أنواعها و أحجامها و أدوارها بيئة داخلية أو مناخا داخليا يميز مجتمع أية منظمة عن الأخرى و يسهم في تشكيل طبيعة

العلاقات بين أفرادها ، فكل منظمة تختلف عن الأخرى من حيث الخصائص والأهداف، وبالتالي فإن الأفراد فيها يختلفون بدرجات متفاوتة من حيث المستويات التعليمية و الفئات العمرية و الرغبات الشخصية . (الشهري، ١٤٢٥)

لذا تسعى المنظمات على اختلاف أحجامها و تنوع خدماتها إلى إيجاد مناخ تنظيمي ملائم كي يستطيع الأفراد أداء الأدوار المطلوبة منهم وتنفيذها وتقديم الخدمات للمستفيدين منها وسط أجواء مريحة و مشجعة و بعيدة عمّا يؤثر سلبا على سير أعمالهم .

و بما أن كثيراً من مشكلات المنظمات ـ والتي منها مؤسسات التعليم العالي- هي بسبب وجود مناخ تنظيمي غير ملائم يؤدي إلى إيجاد أنواعا من الضغوط التي توثر سلبا على أداء العاملين فيها ، وتؤدي في النهاية إلى عدد من المشكلات التي تعصف بهذه المنظمة ومنها تسرب العاملين منها ، و انخفاض مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية ، وفقدان الثقة بها من قبل المجتمع . إضافة إلى أن موضوع المناخ التنظيمي قد أصبح من الموضوعات المهمة لتأثيره على العديد من المتغيرات المرتبطة بسلوك العنصر البشري في المنظمات . والذي هو قوام العمل ومرتكزه الأساسي . ؛ فقد ارتأت الباحثتان ضرورة التعرف على طبيعة وخصائص المناخ التنظيم السائد بكليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس.

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: **ما علاقة المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس؟**

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

- ما واقع المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كما تراها عضوات هيئة التدريس ؟
- ما مستوى ضغوط العمل التي تواجهها عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- هل هناك علاقة بين ضغوط العمل والمناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- هل تختلف وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف (المهام الوظيفية الحالية ، الدرجة العلمية ، وعدد سنوات الخبرة في ميدان العمل) ؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تحديد مستوى المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .
- تحديد مستوى ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- تحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي وضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

- تحديد ما إذا كان هناك اختلافات بين وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف(المهام الوظيفية الحالية ، الدرجة العلمية ، وعدد سنوات الخبرة في ميدان العمل).

- **أهمية الدراسة** :

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المناخ التنظيمي الذي يشير إلى أهمية البيئة التي تتفاعل فيها أهداف المنظمة و أبعادها مع إمكانات أفرادها وقيمهم وتطلعاتهم واتجاهاتهم ، ووسط أجواء هذا المناخ يعمل الأفراد على أداء مهامهم بأعلى قدر ممكن من الكفاءة.
- تأتي أهمية الدراسة لتكشف ميدانيا عن واقع المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،والذي بدوره ينعكس سلبا أو إيجابا على أداء عضوات هيئة التدريس فيها،وتوضيح ما يضمه من قصور قد يؤدي إلى أي نوع من الضغوط عليهن، لا سيما وأن العصر الذي نعيش فيه مليء بالضغوط التي تقع على كواهل أفراد المجتمع بدءا بالضغوط الأسرية ،والضغوط التي يتعرض لها الفرد أثناء عمله ، وانتهاءً بالمشكلات التي تجعله في وضع نفسي سيء قد يؤثر سلبا - و بصورة كبيرة - على مستوى علاقاته الاجتماعية و على كفاءته الإنتاجية.
- تبرز أهمية الدراسة من الندرة الشديدة - في حدود علم الباحثة - في الدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي وضغوط العمل في المؤسسات التعليمية . والتي من بينها مؤسسات التعليم العالي - ، حيث يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء ميدان الدراسات العلمية بمعلومات نظرية ومعالجات تطبيقية يمكن أن يسهم العمل بها في تحقيق الرضا الوظيفي لدى عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن،وبالتالي تحسين مخرجات هذه الكليات ورفع مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- اقتصر البحث على المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل.
- الكليات التابعة لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- طبقت الدراسة على عينة من عضوات هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد) بكليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المناخ التنظيمي** :

يعرف المناخ التنظيمي بأنه "مجموعة الخصائص التي يدركها العاملون عن بيئة العمل ، والتي تتولد من الكيفية التي تتعامل بها المنظمة مع أعضائها من خلال فلسفة الإدارة العليا ، وسياسات وأنظمة العمل المتبعة في المنظمة ، مما يجعلها تتميز عن غيرها من المنظمات " (النوري ، ١٩٩٤ : ٣) وهذا هو التعريف الذي تقصده الدراسة الحالية .

- **ضغوط العمل** :

عرف النوشان (٢٠٠٣: ١٣) ضغوط العمل بأنه " بأنها مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد و التي ينتج عنها مجموعة ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل أو في حالتهم النفسية أو الجسمانية أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد في بيئة عملهم التي تحوى الضغوط " وهذا هو التعريف الذي تقصده الدراسة الحالية .

- **عضوات هيئة التدريس** :

يطلق على عضو هيئة التدريس الشخص الذي يشغل وظيفة أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ في مختلف التخصصات بكليات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، ويقوم بالأعباء التدريسية أو الأعباء الإدارية فيها.

- **جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن**:

أول وأكبر جامعة حكومية متخصصة للبنات في المملكة وعلى مستوى العالم وتضم (١٨) كلية منها كلية الآداب، كلية التربية ،كلية العلوم، كلية الاقتصاد المنزلي، كلية الخدمة الاجتماعية، كلية الحاسب والمعلومات، كلية إدارة الأعمال ،كلية العلاج الطبيعي ،كلية طب الأسنان،الحاسب وكلية الخدمة الاجتماعية ....الخ .

- **أدبيات الدراسة** :

- **أولا : المناخ التنظيمي** :

تناولت العديد من النظريات الإدارية والتنظيمية فكرة المناخ التنظيمي في مجال العمل وأتفق العديد من الباحثين أن ما يقصد بالمناخ التنظيمي هو مجموعة قواعد وأنظمة وأساليب وسياسات تحكم سلوك الأفراد في تنظيم معين ويميز التنظيم عن غيره من التنظيمات .

كما أكدت أغلب الدراسات الحديثة استخدام مصطلح المناخ التنظيمي للتعرف بشكل مباشر عن بيئته العمل الواقعية وما يعكس بشكل فعلي رضا الأفراد عن أداء المنظمة كما قدم الرواد الأوائل في الفكر الإداري المعاصر أمثال (تايلور ، وهنري ، فايلول ، ماكس فيبر) بجهود كبيرة لإرساء القواعد العلمية للعمل الإداري والتعرف على المشكلات والتعقيدات التي تفرزها المؤسسات الإنتاجية والدخول إلى أسواق العمل والتنافس لكي تحقق الأرباح وتحديد العلاقة الحقيقية بين الرؤساء والمرؤوسين (بني أحمد، ٢٠٠٧) .

- **مؤشرات قياس المناخ التنظيمي** :

وصف هالبين (Halpain) الأنماط المناخية بالآتي :-

- المناخ المفتوح : يتصف العاملون في هذا المناخ بالروح المعنوية العالية.
- المناخ الاستقلالي : يتميز هذا المناخ بالحرية التي يمنحها المدير للعاملين في تنفيذ أعمالهم وأتباع حاجاتهم .
- المناخ الموجة : يتصف هذا المناخ بالاهتمام الشديد بانجاز العمل على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية .
- المناخ المغلق : يسود الفتور لجميع الأعضاء في المؤسسة نظراً لعدم إمكانية إشباع حاجاتهم الاجتماعية لا يتوفر عنصر الرضا عن الانجاز والمدير غير فاعل في توجيه أنشطة العاملين.(المير،١٩٩٥) .

أما ليكرت (Likert) فقد قسم قياس المناخ التنظيمي إلى أربعة نظم رئيسة هي :

- النظام الدكتاتوري المتسلط .
- النظام الدكتاتوري المحسن .
- النظام التشاوري .
- النظام الديمقراطي . (العدلوني و السويدان،٢٠٠٠) .

• **بعض الدلائل على صحة المناخ التنظيمي** :

هناك بعض المحددات التي تدل على صحة المناخ التنظيمي داخل المؤسسة منها :

- وضوح الهدف .
- ملائمة التواصل .
- تساوي السلطة .
- التناغم .
- الروح المعنوية .
- الاستقلالية .

• **أبعاد المناخ التنظيمي** :

ليس هناك تحديدا دقيقاً للأبعاد الأساسية المكونة للمناخ التنظيمي ، ويرجع ذلك أساساً إلى اختلاف أهمية المتغيرات الخاصة بالمناخ التنظيمي بين منظمة وأخرى فضلا عن اختلافه فيما بين الموظفين داخل المنظمة الواحدة (بني أحمد ،٢٠٠٧). وفيما يلي توضيحا لأبرز أبعاد المناخ التنظيمي التي اعتمدتها الدراسة الحالية :

• **١ - الهيكل التنظيمي** :

يعد الهيكل التنظيمي لأية منظمة وسيلة هادفة لمساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها بكفاءة و فاعلية ، من خلال المساعدة في تنفيذ الخطط و تحديد الأدوار .

وحتى يسهم البناء التنظيمي في تحقيق الهدف المنشود من إقامته فإنه لا بد أن يقوم على المبادئ التالية (النمر و آخرون ، ٢٠٠٦) :

(أن يكون الهيكل التنظيمي موجهاً نحو تحقيق الأهداف الأساسية للتنظيم وأن يسهم في بلوغها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية ، وأن يمتاز بالبساطة والسهولة ، وأن يتصف بالمرونة أي أن يكون قابلا للتعديل كي يواجه المتغيرات والمستجدات في البيئة المحيطة ، وأن يكون هناك توافق وانسجام بين مختلف التقسيمات الإدارية) .

إن الهيكل التنظيمي من أهم عناصر المناخ التنظيمي من حيث قدرته على الوفاء باحتياجات العمل من العلاقات الوظيفية و مساهمته في تبسيط إجراءات العمل وتحقيق السلاسة في انسياب القرارات و الأوامر و التوجيهات من الإدارة العليا إلى الإدارات الوسطى (الجري، ٢٠٠٠).

• **٢ – النمط القيادي** :

تكمن أهمية القيادة في اعتبارها ضرورة اجتماعية و إدارية ، وهي تشكل مردوداً كلياً للعملية الإدارية ، إذ لا يمكن توقع نجاح أي عمل إداري بدونها ، بل أن القيادة الناجحة تعد مصدرا لنجاح المنظمات ، فكل عمل في الإدارة يتطلب عقلا

يستوعب مختلف مكونات المنظمة و يستثمر ذلك الاستيعاب بالدرجة التي تتيح الاستفادة القصوى من تلك المكونات ، فالقيادة الإدارية تكمن فيما يقوم به القائد من جمع شتات المسؤوليات في تنسيق ومواءمة وربطها بالعمل و بالتالي تحمل المسؤولية الشاملة في المنظمة (القحطاني ، ٢٠٠١) .

و تبرز أهمية القيادة في الجانب الإنساني في إقامة العلاقات الإنسانية والتفاهم المتبادل و إشراكهم في مناقشة ما يمس شؤونهم ،وإشعار كل عضو بالتقدير و الاعتراف بما يبذلونه من جهود ، وحفز العاملين على العمل وتسوية المنازعات بينهم ، و تمكينهم من استخدام مهاراتهم في العمل .

وإن ممارسة القيادة الناجحة تتطلب من القائد أن يكون قدوة حسنة للجماعة فيلزم نفسه قبل غيرة من أفراد الجماعة بالسلوك القويم ، و أن يلتزم بما يتطلبه عمله من صبر و أمانه و تضحية ، و إن يتحلى بالخلق الكريم ،و أن يتصف بالتواضع و الاستقامة ، و إن يكون متفهما لأهداف المنظمة ، مقتنعا بها مؤمنا بإمكانية تحقيقها (النمر وآخرون ،٢٠٠٦) .

- **٣ – العمل الجماعي** :

تمثل الجماعة حجر الزاوية في أي بناء تنظيمي ، و الأساس الذي يستند إليه في تحقيق الأهداف التنظيمية ، حيث أصبحت مجموعات العمل سمة من سمات المنظمات العصرية ، حيث يصعب تطبيق الأساليب الإدارية المتقدمة دون الاعتماد على فرق العمل(المرسى وإدريس ، ٢٠٠٤) . و في هذا السياق يجدر التأكيد على ما ذكره بعض الباحثين من أن إرساء مبدأ العمل الجماعي في المنظمات يقودها إلى مناخ تنظيمي جيد، بينما يؤدي الاعتماد على مبدأ الفردية إلى تفاعل أقل ومناخ يميل إلى السلبية .

- **٤ – الحوافز المادية والمعنوية** :

تتمثل الحوافز بالنسبة للموظف في العوامل و المؤثرات التي تدفعه لأداء عمله بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية بغية الحصول على تميز مادي أو معنوي.هذا وللحوافز أنواعا متعددة منها : الحوافز المادية كالترقية وزيادة الرواتب والمكافأة المادية ، والحوافز المعنوية كالمشاركة في صنع القرارات والاستماع لمشكلات العاملين .(Gratto,2001). و هنا يجدر التأكيد على أن إدراك المنظمة لأهمية الحوافز المادية و المعنوية و العمل على تطبيقها بصورة عادلة بين العاملين يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي إيجابي يسهم في زيادة فاعلية و إنتاجية المنظمة ، أما إذا لم تُراعى العدالة في هذه الحوافز حيث تتدخل فيها الرغبات الشخصية أو تمنح بدون معايير واضحة ومعلنة لجميع العاملين فإن ذلك قد يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي سلبي قد يؤدي إلى ضغوط على العاملين المجدين و المتميزين في أعمالهم .

- **٥ – التدريب** :

للتدريب فوائد بالنسبة للمنظمات، يمكن تحديد أبرزها في: زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف وطرق وإجراءات العمل وتعريف الأفراد بما هو مطلوب منهم ، والإسهام في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المنظمة ، ومساعدة الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشكلات العمل ، وتنمية

وتطوير العوامل الدافعة للأداء ، والإسهام في تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين(عباس وعلي ، ٢٠٠٠).

• **٦ – نمط الاتصالات التنظيمية :**

يعد الاتصال التنظيمي عاملاً أساسياً في عملية تحديد المشكلات و الصراعات وحلها داخل المنظمة ، فبناء المنظمات يعتمد بشكل كبير على الاتصال و ذلك لأهميته في عملية تنسيق جهود الأفراد و الجماعات .

ويبرز دور الاتصالات في تكوين المناخ التنظيمي الإيجابي عندما تكون الاتصالات فعالة ودقيقة وتطبق أنواع الاتصالات الهابطة والصاعدة والأفقية أما إذا كانت الاتصالات هابطة فقط ولا تتيح الفرصة للاتصالات الصاعدة من أسفل إلى أعلى أو للاتصالات الأفقية ،وتكون بشكل أوامر وتوجيهات إلى جانب عدم تقبل الاقتراحات و وجهات النظر، فإن ذلك قد يخلق مناخا تنظيميا سلبيا قد يؤدي إلى توليد الضغوط لدى العاملين . (Peter,2000)

وقد أكدت العيسى (٢٠٠٦) على أن أهمية المناخ التنظيمي تكمن في عملية التواصل والانجاز والعمل في ضل بيئات ملائمة وما تحتويها هذه البيئات من وسائل اتصال جيدة وتقسيم العمل ومساعدة العاملين على تحقيق الذات وشعور كل فرد بأنه جزء من المؤسسة التي يعمل فيها والمشاركة الجدية في عملية صنع القرار لكي يتولد لديهم قناعات ومشاعر ايجابية نحو انجاز العمل مهما اختلفت تلك البيئات وتشابكت ظروفها المادية.

و توصل مورتن إلى خمسة علاقات مهمة في تطوير المناخ التنظيمي وإدراكات فاعلية النظام المدرسي ، فهناك علاقة ايجابية بين المناخ التنظيمي وإدركات المدرسين لفاعلية النظام المدرسي ، كما أن هناك حاجة ملحة لمدراء المدارس لإدراك تطلعات المدرسين لفعالية النظام المدرسي .(المير،١٩٩٥م)

تنوعت وتعددت الدراسات السابقة التي تناولت موضع المناخ التنظيمي نتيجة لاختلاف الموضوعات ، وجاءت النتائج متباينة بحسب المتغيرات المرتبطة بها فقد توصلت دراسة (الكبيسي ، ١٩٩٨) إلا أن المناخ المدرسي في كل من المدارس الثانوية والابتدائية كان مقبول على وجه العموم وكذلك العلاقات بين المدراء و المعلمين كانت علاقات رسمية تحكمها بعض القوانين والإجراءات الإدارية الصارمة.

أما دراسة العيسى (٢٠٠٦م) فقد توصلت إلى أن الكليات ذات المناخ التنظيمي المفتوح يتمتع العاملون فيه بشيء من الرضا الوظيفي أكثر من الكليات التي تتبنى النظام المغلق وهذا يدل على أن العاملين يتطلعون إلى الحرية في التعبير واختيار نوع العمل الذي ينسجم مع ما يمتلكونه من قدرات.

كما توصلت دراسة العدوان (٢٠٠٣) في المناخ التنظيمي بجامعة بغداد إلى أن أساليب الاتصال والحرية الأكاديمية حصلت على درجة عالية من الموافقة وأن أدنى مستوى من نصيب الجو العلمي وتقييم الأداء أما بقية المحاور تقع بين هذين الحدين أما يخص بعض المتغيرات مثل الجنس فكان بصورة عامة ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية يمكن الإشارة إليها.

• **ثانيا : ضغوط العمل :**

تشير الكثير من الدراسات إلى وجود مصادر متنوعة للضغط داخل العمل وقد تناولت تلك الدراسات بيئة العمل الداخلية و الخارجية و الفرد نفسه باعتبارهما من المسببات الرئيسة للضغوط. (المهنا ، ٢٠٠٨)

وتؤكد الدراسات على أن مسببات ضغط العمل تتداخل مع بعضها لتشكل مجموعة من المؤثرات الضاغطة على الفرد داخل بيئة العمل و بالتالي فإنه من الصعوبة عزل تلك المسببات عن بعضها البعض. (السلوم ،٢٠٠١)

ويمكن فيما يلي عرض أبرز العناصر التي قد تؤدي إلى ضغوط العمل :

• **١- غموض الدور:**

ويزداد الغموض عندما لا تتوفر لدى الفرد معلومات كافية عن الدور المناط به و ما هي حدود سلطاته و مسؤولياته ، أو عندما لا تتوفر معلومات كافية عن سياسات و أهداف المنظمة و أنظمتها التي يعمل فيها (الخليفة ،٢٠٠١).

• **٢- صراع الدور:**

من المبادئ الرئيسة في الإدارة (مبدأ وحدة الأمر) الذي يقتضي بأن يتلقى الفرد الأوامر من جهة واحدة فقط ، من أجل التخلص من الإرباك و التعارض المحتمل عند وجود وضع مخالف .

ونظراً للخلل في تطبيق المبادئ الإدارية المتعارف عليها ينشأ في الغالب التعارض بين التوجيهات و القرارات داخل المنظمات ، مما قد يسهم في خلق حالة من التوتر لدى الموظف، ويستنزف طاقته و جهده في التعامل مع التعارض الذي ينشأ داخله (الريس ، ١٩٩٩) الأمر الذي قد يشكل ضغوطا على العاملين ويؤثر سلبا على تأديتهم لمهامهم الوظيفية وعلى مستوى إنتاجيتهم .

• **٣- ظروف العمل المادية :**

لكل عمل ظروف مختلفة ، وهذه الظروف تؤثر على اتجاهات الأفراد نحو العمل وتؤثر بشكل عام في سلوكياتهم عموما ، والفرد يرغب في أن يؤدي عمله في مكان مريح وملائم وخالٍ من العقبات والمخاطر التي قد تحول دون أن يتم عمله في يسر وسهولة .

ومن أهم هذه الظروف : الضوضاء ودرجة الحرارة والتهوية والرطوبة والمساحة والتأثيث وفترات الراحة والأمان الوظيفي ، وكذلك الأجر الذي يحصل عليه الفرد من وظيفته (فلمبان ، ٢٠٠١)

إن اختلال ظروف العمل المادية تلك يمكن أن يؤدي إلى شعور الفرد بعدم ملاءمة العمل وبيئته ، وبالتالي يزداد شعوره بالتوتر والضغوط النفسية (ماهر ، ١٩٩٦).

• **٤- زيادة أعباء الدور:**

هناك نوعان لعبء العمل ؛ هما العبء الكمي والعبء النوعي .

العبء الكمي : ويقصد به إسناد مهام كثيرة للفرد في وقت أقل مما هو متاح له ، أو يكون عدد المهام قليلا بحيث لا يمثل تحديا لقدرات الموظفين و يصيبهم

بالملل (الريس ، ١٩٩٩) ، وبذلك تعد زيادة كمية العمل أو نقصانها إحدى المؤثرات المؤدية للضغوط .

العبء النوعي: ويحدث عندما يشعر الفرد بأن المهارات المطلوبة لإنجاز عمل معين أكبر من قدراته ، أي أن الفرد يفتقر إلى المهارة اللازمة لأداء هذا العمل (النوشان ،٢٠٠٣) ،مما قد يتسبب في شعور الفرد بضغوط قد تؤدي في النهاية إلى ممارسات ذات تأثير سلبي على العامل و على المنظمة التي يعمل بها. (الريس ، ١٩٩٩) .

- **٥- العلاقات داخل العمل** :

تبرز أهمية الجماعة في أي منظمة في كونها ذات تأثير هائل على تشكيل حاجات الأفراد والتأثير في دافعيتهم للعمل، إلى جانب أن غالبية إنجازات المنظمات العصرية تمثل ناتج العمل الجماعي وليس إبداع الفرد بحد ذاته.

وعليه فإنه عندما تكون العلاقات غير مرضية بين أفراد التنظيم فإنها قد تكون مصدرا مهما من مصادر الضغوط في العمل.

وتنبع الضغوط من هذا المصدر من :عدم توفر علاقات قوية بين الرؤساء والمرؤوسين والزملاء ،ووجود صراع بين أعضاء جماعة العمل، وانعدام الدعم الاجتماعي للفرد في بيئة العمل ، وضعف التلاحم والتماسك بين أعضاء جماعة العمل.

بناءً على ما سبق يمكن استنتاج أثر المناخ التنظيمي في تشكيل ضغوط العمل على النحو التالي:

- قد تشكل السياسات الإدارية والتنظيمية مصدراً لضغوط العمل وذلك عندما تكون الرقابة صارمة أو تنعدم العدالة في نظام الأجور والترقيات والمكافآت والرواتب ، إلى جانب وجود تقاويم الأداء ووجود تقويمات الأداء غير الملائمة ، وعدم المشاركة في صنع القرارات ، كما أن حجم المنظمة واتساعها يؤثر على طبيعة العلاقات القائمة بين الأفراد داخل هذه المنظمة وبالتالي على درجة الضغوط التي يتعرضون لها.
- عندما تكون الخبرات المستخدمة في بناء التنظيم قديمة و مستهلكة و غير مستحدثة في حين أن هناك متغيرات عديدة قد طرأت بسبب عوامل من داخل المنظمة أو خارجها، فإنها قد تولد ضغوطا هائلة على العاملين و بصفة خاصة الذين يسعون لتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم . (هلال ، ٢٠٠٠).
- إن إبعاد العاملين عن صنع القرارات يؤدي بهم إلى الشعور أنهم مهملين، وأن مشاركتهم غير مهمة و لا قيمة لرأيهم في المسائل و الأحداث التي ترتبط بهم ، مما يزيد شعورهم بالعجز و بالتالي الإهمال وعدم التحمس للقرار وعدم التعاون مع الإدارة و الإصابة بضغوط العمل(القحطاني ، ٢٠٠١) .
- إن نقص المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات ، أو الاستعجال أو البطء في العملية نفسها أو نقص المهارات الضرورية ، والمخاطرة غير المدروسة في اتخاذ القرار كلها أمور مخلة بهذه العملية الإدارية الجوهرية ، وتعد مصدرا من مصادر ضغوط العمل في المنظمة (هيجان ، ٢٠٠٢).

تنوعت وتعددت الدراسات السابقة التي تناولت موضع ضغوط العمل نتيجة لاختلاف الموضوعات وجاءت النتائج متباينة بحسب المتغيرات المرتبطة بها فقد توصلت دراسة (الخليفة ، ٢٠٠١) أن أبرز المصادر التي تسبب ضغط العمل على أفراد عينة الدراسة هي : (صراع الدور ، الأجور و الحوافز المادية ، ظروف العمل و البيئة المادية ، قلة فرص التدريب و التقدم الوظيفي ،التنظيم) ، و كذلك وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين العمر وضغوط العمل ، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المؤهل الدراسي و غموض الدور.

وتوصل جويلر (Goeller,1999) في دراسته التي هدفت إلى معرفة مصادر الضغوط المهنية وكيفية مواجهتها لدى مديري المدارس في ولاية انديانا الأمريكية، إلى أن من أهم الوسائل لمواجهة الضغوط الشائعة هي مهارة الدعم الاجتماعي والمهارة المعرفية.

كما توصلت دراسة السباعي (٢٠٠١) إلى أن من أهم الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الموظفات لمواجهة ضغوط العمل هي:حرص الموظفة على تحديد أهداف وأولويات عملها اليومي ، واستشعار الموظفة الثقة في نفسها وبقدراتها في العمل ، وكشفت أيضا عن أن من أهم الاستراتيجيات المستخدمة من قبل إدارات الجامعات السعودية لإدارة الضغوط:لجوء رئيسة العمل إلى تسوية الخلاف بين الموظفات بالتفاهم والحوار الهادئ ، وتوفير الجامعات السعودية لنظام اتصالات فعَّال بين الرئيسات والمرؤوسات داخل العمل .

- **منهجية الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الواقع و تحديد العوامل المؤثرة فيه من حيث طبيعتها و العلاقات القائمة بينها .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من كافة القائمات بالتدريس من حملة مؤهل الدكتوراه (أساتذة، أساتذة مشاركين، أساتذة مساعدين) بكليات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعددهم (١٠٨٨) عضوا.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن خلال العام (١٤٣٤- ١٤٣٥هـ) وذلك بالرجوع إلى قاعدة البيانات في الجامعة ، وتم الاختيار العشوائي لاستخراج عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (٥٠٪) من العدد الكلي وبلغ عددهم (٥٨٨) عضوا . وتم توزيع الاستبانات على جميع أفراد العينة، وتم استعادة (٤٩٦) استبانة صالحة للتحليل.

- **خصائص أفراد عينة الدراسة**:

يمكن توضيح خصائص أفراد الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المتمثلة في : (الدرجة الوظيفية،مهام الوظيفة الحالية، عدد سنوات الخبرة) على النحو الوارد في الجداول التالية:

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة وفق الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	٣٦٥	٧٣,٦
أستاذ مشارك	١١٢	٢٢,٦
أستاذ	١٨	٣,٦
لم تحدد	١	٠,٢
المجموع	٤٩٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن الأستاذ المساعد مثل أعلى نسبة بين أفراد الدراسة حيث بلغ نسبتهن إلى المجموع الكلي لأفراد الدراسة (٧٣.٦٪).

جدول رقم (٢): توزيع عينة الدراسة وفق مهام وظائفهن الحالية

مهام الوظيفة	العدد	النسبه
التدريس	٤١١	٨٢,٩
التدريس وأعمال إداريه	٨٣	١٦,٧
لم تحدد	٢	٠,٤
المجموع	٤٩٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن مهمة التدريس فقط مثلت أعلى نسبة بين أفراد الدراسة حيث بلغ نسبتهن إلى المجموع الكلي لأفراد الدراسة (٨٢.٩٪).

جدول رقم (٣): توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبه
اقل من ٥ سنوات	٩٠	١٨,١
من ٥-٩ سنوات	٦٠	١٢,١
من ١٠-١٥ سنه	١٨٦	٣٧,٥
اكثر من ١٥ سنه	١٥٧	٣١,٧
لم تحدد	٣	٠,٦
المجموع	٤٩٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعضاء هيئة التدريس التي بلغت عدد سنوات خبرتهم في الجامعة (١٠- ١٥سنة) قد مثلوا أعلى نسبة بين أفراد الدراسة حيث بلغت نسبتهم (٣٧.٥٪).

- **أداة الدراسة** :

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات ، وتم بناؤها استناداً على ما تم الرجوع إليه من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة . وتتكون الدراسة من محورين : المحور الأول خاص بواقع المناخ التنظيمي (٢٠) عبارة والمحور الثاني خاص بواقع ضغوط العمل (٢٢) عبارة.

- **صدق أداة الدراسة**:

تم حساب صدق أداة الدراسة بطريقتين:

- **صدق المحكمين**:

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثات بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من أصحاب السعادة أعضاء هيئة التدريس في تخصصات : الإدارة والتخطيط التربوي،وأصول التربية ، والمناهج وطرق التدريس،وعلم النفس (ملحق ١) ؛وذلك للحكم وإبداء الرأي حول الجوانب التالية - وفي ضوء الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها والمتغيرات التي تحكمها - :(مدى انتماء

كل عبارة إلى محورها ، وضوح العبارات وسلامة صياغتها ، التعديلات أو الإضافات المقترحة على الاستبانة بجميع محاورها) .وبناءً على آراء أصحاب السعادة المحكمين واقتراحاتهم وملاحظاتهم فقد تم إجراء التعديلات المطلوبة.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

قامت الباحثات بدراسة استطلاعية على ٦٢ من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة وذلك بهدف حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد التابعة له و يتضح ذلك من الجدول رقم (٤) و (٥).

جدول رقم (٤): معاملات ارتباط بنود المقياس الأول واقع المناخ التنظيمي بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٢)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٣٦٠٣	٦	❖❖٠,٣٧٦٦	١١	❖❖٠,٧٢١٠	١٦	❖❖٠,٧٣١٩
٢	❖٠,٢٩٢٧	٧	❖❖٠,٥٧٠٠	١٢	❖❖٠,٤٨٢٣	١٧	❖❖٠,٦٤٢٤
٣	❖❖٠,٦٤٧١	٨	❖❖٠,٤٤٤٥	١٣	❖❖٠,٥٢٣٣	١٨	❖❖٠,٧٠٠٣
٤	❖٠,٣٢٤٨	٩	❖❖٠,٤٥٩٨	١٤	❖❖٠,٧٢٧٤	١٩	❖❖٠,٥٧٠٠
٥	❖❖٠,٦٥٩٤	١٠	❖❖٠,٧٠٣٨	١٥	❖❖٠,٧٦٩٥	٢٠	❖❖٠,٤٧٤٧

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥) : معاملات ارتباط بنود المقياس الثاني ضغوط العمل بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٢)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٣٨٢٠	٧	❖❖٠,٣٨٩٥	١٣	❖❖٠,٤٣٣٤	١٩	❖٠,٢٩٢٦
٢	❖❖٠,٥٣٧٢	٨	❖❖٠,٦٠٨٤	١٤	❖❖٠,٦٣٢٩	٢٠	❖❖٠,٥١٩٩
٣	❖❖٠,٤٠٣٧	٩	❖❖٠,٤٦١٠	١٥	❖❖٠,٤٤٨٢	٢١	❖❖٠,٥٧٠٠
٤	❖٠,٢٨٠٦	١٠	❖❖٠,٧٥٧٣	١٦	❖❖٠,٤٥٥٢	٢٢	❖❖٠,٣٨٧٧
٥	❖٠,٢٨٧٣	١١	❖❖٠,٥٥٧١	١٧	❖❖٠,٥٧٠٠		
٦	❖❖٠,٤٧١٥	١٢	❖❖٠,٤٠٥٨	١٨	❖❖٠,٧٠٢٥		

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

- **ثبات أداة الدراسة** :

قامت الباحثات بقياس ثبات أداة الدراسة(الاستبانة) وفق معامل ألفا كرونباخ ، حيث تم حساب ثبات كل محور من محاور الأداة على حده ، وذلك على النحو الوارد في الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياسي الدراسة(ن=٦٢)

المقياس	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المقياس الأول: واقع المناخ التنظيمي	٢٠	٠,٩١
المقياس الثاني: ضغوط العمل	٢٢	٠,٨٧

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل الثبات لمحاور الأداة تتراوح مابين (٠,٨٧) و (٠,٩١) وهي معاملات ثبات عالية نسبيا تشير في مجملها إلى أن أداة الدراسة (الاستبانة) قد بلغت مستوى مقبولا من الثبات.

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

اعتمدت الباحثات في تحليل بيانات الدراسة على النظام الإحصائي (SPSS) وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والرتب .

- معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- اختبار (ت) T test
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) .
- معاملات ارتباط بيرسون.

• نتائج الدراسة الدراسة وتفسيرها :

للإجابة على السؤال الأول: ما واقع المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن كما تراها عضوات هيئة التدريس؟

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن

م	العبارة		أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أهداف العمل والمهام الوظيفية واضحة بالنسبة لي.	ت	٢٣٩	١٥٦	١٠١	٢,٢٨	٠,٧٨	١٤
		٪	٤٨,٢	٣١,٥	٢٠,٤			
٢	لا أحتاج إلى وقت طويل لكي يألفني العاملون في المكان.	ت	٣٦٧	١٠٩	٢٠	٢,٧٠	٠,٥٤	٤
		٪	٧٤,٠	٢٢,٠	٤,٠			
٣	تعطيني الرئيسة الفرصة لعرض وجهة نظري.	ت	٣٧٠	١٠٥	٢١	٢,٧٠	٠,٥٤	٣
		٪	٧٤,٦	٢١,٢	٤,٢			
٤	تعد الهياكل والسياسات التنظيمية واضحة لي.	ت	١٠٤	٢٢٧	١٦٤	١,٨٨	٠,٧٣	١٨
		٪	٢١,٠	٤٥,٩	٣٣,١			
٥	تتعامل الرئيسة معي بمودة وثقة.	ت	٤١٥	٤١	٣٩	٢,٧٦	٠,٥٨	٢
		٪	٨٣,٨	٨,٣	٧,٩			
٦	أدرك حجم المسؤولية الملقاة على عاتقي.	ت	٤٣٤	٤٥	١٦	٢,٨٤	٠,٤٤	١
		٪	٨٧,٧	٩,١	٣,٢			
٧	توجه لي الرئيسة المساءلة إذا قصرت في المهام المنوطة بي.	ت	٣٤٣	٩٨	٥٣	٢,٥٩	٠,٦٨	٦
		٪	٦٩,٤	١٩,٨	١٠,٧			
٨	أشعر بالاعتزاز لانتمائي للعمل في الكلية.	ت	٣٦٣	٧٨	٥٤	٢,٦٢	٠,٦٧	٥
		٪	٧٣,٣	١٥,٨	١٠,٩			
٩	ينسجم العمل التنظيمي للكلية مع الأهداف العامة للتعليم في الجامعة.	ت	١٣٥	٢٨٩	٧٢	٢,١٣	٠,٦٣	١٧
		٪	٢٧,٢	٥٨,٣	١٤,٥			
١٠	تتميز أجواء العمل بروح الأخوة والاحترام.	ت	٣٢٨	١٣٠	٣٨	٢,٥٨	٠,٦٣	٧
		٪	٦٦,١	٢٦,٢	٧,٧			
١١	تشجع الرئيسة العمل الجيد.	ت	٣١٠	١٤٢	٤٣	٢,٥٤	٠,٦٥	٩
		٪	٦٢,٦	٢٨,٧	٨,٧			
١٢	تحرص الرئيسة على حضور المناسبات الخاصة بالمرؤوسات.	ت	٢٦٦	١٨٨	٤٢	٢,٤٥	٠,٦٥	١٢
		٪	٥٣,٦	٣٧,٩	٨,٥			
١٣	يتم الالتزام بالتسلسل الوظيفي في تنفيذ الإجراءات بالكلية.	ت	١٥٥	٢٨٨	٥٣	٢,٢١	٠,٦١	١٦
		٪	٣١,٣	٥٨,١	١٠,٧			
١٤	تشجعني رئيستي العمل بروح الفريق.	ت	٢٨٦	١٦٠	٥٠	٢,٤٨	٠,٦٧	١١
		٪	٥٧,٧	٣٢,٣	١٠,١			
١٥	تسمح لي الرئيسة المشاركة في صنع القرار.	ت	٣٣٧	٩٣	٦٦	٢,٥٥	٠,٧٢	٨
		٪	٦٧,٩	١٨,٨	١٣,٣			
١٦	تهتم الرئيسة بمشاعر المرؤوسات.	ت	٣١٢	١١٩	٦٥	٢,٥٠	٠,٧٢	١٠
		٪	٦٢,٩	٢٤,٠	١٣,١			
١٧	تقيم الرئيسة لقاءات دورية مع منسوبات إدارتها.	ت	٢٠٧	١٩٢	٩٧	٢,٢٢	٠,٧٥	١٥
		٪	٤١,٧	٣٨,٧	١٩,٦			
١٨	لا تحاول الرئيسة أن تفرض آراؤها على المرؤوسات.	ت	٢٣٥	١٨٧	٧٣	٢,٣٣	٠,٧٢	١٣
		٪	٤٧,٥	٣٧,٨	١٤,٧			
١٩	يوجد نظام فعال لتقديم الحوافز للمتميزات.	ت	٣٠	١٨٠	٢٨٥	١,٤٨	٠,٦١	١٩
		٪	٦,١	٣٦,٤	٥٧,٦			
٢٠	يخلو العمل من الإجراءات الروتينية المعقدة.	ت	٥٤	٩٩	٣٤٢	١,٤٢	٠,٦٨	٢٠
		٪	١٠,٩	٢٠,٠	٦٩,١			
المتوسط العام						٢,٣٦		

المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٤٢) و (٢,٨٤)، كما أن الإنحرافات المعيارية تراوحت مابين (٠,٤٤) و(٠,٧٨) ، وأن

المتوسط الحسابي العام لبنود هذا المحور بلغ (٢.٣٦) ويعني ذلك موافقة أفراد العينة على ملائمة مستوى المناخ التنظيمي في كليات جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن . كما يبين الجدول أن العبارات (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦) التي حصلت على درجات متوسط حسابي أعلى من المتوسط العام. وربما تعزى هذه النتائج إلى شعور أفراد عينة الدراسة بالرضا عن مستوى المناخ التنظيمي السائد في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، وأنه يحقق نسبياً تطلعاتهن حول تقدير الجامعة لهن بما يساعدهن على تحقيق ذواتهن وإنجازهن لمهامهن الوظيفية بروح إيجابية. وتتفق هذه النتائج بصورةٍ غير مباشرة مع دراسة العدوان (٢٠٠٣) التي كشفت عن أن التواصل والعمل في ظل بيئات ملائمة يساعد العاملين على إنجاز العمل بمشاعر إيجابية.

- **للإجابة على السؤال الثاني** :

ما مستوى ضغوط العمل التي تواجهها عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

جدول رقم (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل في كليات جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن

م	العبارة		أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المهام والواجبات الملقاة على عاتقي كثيرة.	ت	٢٩٢	٧١	١٣٣	٢.٣٢	٠.٨٧	٢
		٪	٥٨.٩	١٤.٣	٢٦.٨			
٢	أعاني من قلة التجهيزات الفنية المساعدة في العمل.	ت	٢٧١	٩١	١٣٣	٢.٢٨	٠.٨٦	٣
		٪	٥٤.٧	١٨.٤	٢٦.٩			
٣	لا يمنحني عملي فرصة للتدريب في مجالي الوظيفي.	ت	٢١٧	٣٩	٢٤٠	١.٩٥	٠.٩٦	٨
		٪	٤٣.٨	٧.٩	٤٨.٤			
٤	يتم تكليفي بإنجاز مهام متعددة في نفس الوقت.	ت	٢١٥	٨٣	١٩٧	٢.٠٤	٠.٩١	٥
		٪	٤٣.٤	١٦.٨	٣٩.٨			
٥	مساحات الغرف لا تناسب المهام المختلفة لعضو هيئة التدريس.	ت	١١٥	١٠٥	٢٧٦	١.٦٨	٠.٨٣	١٢
		٪	٢٣.٢	٢١.٢	٥٥.٦			
٦	لا أجد فرص كثيرة لتحمل المسؤوليات الكبيرة.	ت	١٢٤	١٣٧	٢٣٥	١.٧٨	٠.٨٢	١١
		٪	٢٥.٠	٢٧.٦	٤٧.٤			
٧	أعاني من ازدحام وسوء تصميم الكلية.	ت	٢٢٦	٦٠	٢٠٩	٢.٠٣	٠.٩٤	٦
		٪	٤٥.٧	١٢.١	٤٢.٢			
٨	أشعر بالتعب والإرهاق لكثرة ما أكلف به من واجبات ومهام.	ت	١٩٢	٨٥	٢١٧	١.٩٥	٠.٩١	٩
		٪	٣٨.٩	١٧.٢	٤٣.٩			
٩	أفكر بعملي خلال تمتعي بالإجازة.	ت	٢٣٥	١٣٣	١٢٧	٢.٢٢	٠.٨٣	٤
		٪	٤٧.٥	٢٦.٩	٢٥.٧			
١٠	يطلب مني تنفيذ أعمال متعددة ومتناقضة من عدد من الرئيسات.	ت	٩٧	٧٤	٣٢٤	١.٥٤	٠.٨٠	١٦
		٪	١٩.٦	١٤.٩	٦٥.٥			
١١	كثرة الاجتماعات وطولها تؤدي إلى عدم إنجاز الأعمال والمهام الخاصة بي.	ت	١٩٢	١١٠	١٩٤	٢.٠٠	٠.٨٨	٧
		٪	٣٨.٧	٢٢.٢	٣٩.١			
١٢	أقضي أوقات طويلة في الاجتماعات المملة التي لا تركز على القضايا الأساسية.	ت	١٦٢	١٤٦	١٨٧	١.٩٥	٠.٨٤	١٠
		٪	٣٢.٧	٢٩.٥	٣٧.٨			
١٣	لا يوجد نظام تهوية كاف وملائم في مكان العمل.	ت	١١٣	٩٢	٢٩١	١.٦٤	٠.٨٣	١٣
		٪	٢٢.٨	١٨.٥	٥٨.٧			
١٤	عدم وضوح طبيعة العمل الذي أقوم به.	ت	٩٢	٩٠	٣١٣	١.٥٥	٠.٧٩	١٥
		٪	١٨.٦	١٨.٢	٦٣.٢			
١٥	أحتاج إلى وقت خارج الدوام الرسمي لإنجاز الأعمال الموكلة إلي.	ت	٣١٨	٣٨	١٣٩	٢.٣٦	٠.٨٩	١
		٪	٦٤.٢	٧.٧	٢٨.١			
١٦	تدخل الرؤساء في عملي لا يتيح لي المجال لأدائه بأسلوب صحيح.	ت	٤٢	١٤٧	٣٠٦	١.٤٧	٠.٦٥	١٩
		٪	٨.٥	٢٩.٧	٦١.٨			
١٧	أعمل في وظيفة لا تناسب طموحاتي وتطلعاتي.	ت	٤٥	٦١	٣٩٠	١.٣٠	٠.٦٣	٢٢
		٪	٩.١	١٢.٣	٧٨.٦			
١٨	رئيستي لا تقبل بحماس أسلوب أدائي للعمل.	ت	٤٦	١٣٧	٣١٣	١.٤٦	٠.٦٦	٢٠
		٪	٩.٣	٢٧.٦	٦٣.١			
١٩	لم أكتسب خبرات إدارية خلال فترة عملي.	ت	١٠١	٤٤	٣٥١	١.٥٠	٠.٨١	١٨
		٪	٢٠.٤	٨.٩	٧٠.٨			
٢٠	تنقصني الكثير من المعارف والمهارات اللازمة لأداء العمل.	ت	٩٧	١٠٣	٢٩٤	١.٦٠	٠.٨٠	١٤
		٪	١٩.٦	٢٠.٩	٥٩.٥			
٢١	مستوى الإضاءة في المكاتب غير كافٍ.	ت	٨٥	٥٠	٣٦١	١.٤٤	٠.٧٧	٢١
		٪	١٧.١	١٠.١	٧٢.٨			
٢٢	لا أجد فرصة للاعتماد على قدراتي بصورة كاملة.	ت	٨٨	٩٤	٣١٤	١.٥٤	٠.٧٨	١٧
		٪	١٧.٧	١٩.٠	٦٣.٣			
المتوسط العام						١.٨٠		

المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١.٣٠) و (٢.٣٦)،كما أن الإنحرافات المعيارية تراوحت مابين (٠.٦٣) و(٠.٨٩) ،وأن المتوسط الحسابي العام لبنود هذا المحور بلغ (١.٨٠) ويعني ذلك أن مستوى ضغوط العمل لأفراد عينة الدراسة جاء محايدا . كما يبين الجدول أن العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥) التي حصلت على درجات متوسط حسابي أعلى من المتوسط العام. وقد تعزى هذه النتائج إلى ارتباط مستوى الشعور بضغوط العمل . لدى أفراد عينة الدراسة . بحجم وكمية العمل الموكل إليهن ونوعه،إلى جانب العوامل الشخصية والنفسية والمادية الأخرى التي تتحكم بنسبة كبيرة في مستوى شعورهن بضغوط العمل.

وتتفق هذه النتائج بصورةٍ غير مباشرة مع دراسة الخليفة (٢٠٠١)،حيث كشفت عن بعض المصادر التي قد تتسبب في شعور العاملين بضغوط العمل كتلك التي تتصل بظروف العمل والبيئة المادية.

- **للإجابة عن السؤال الثالث** :

هل هناك علاقة بين ضغوط العمل والمناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

جدول رقم (٩): معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين ضغوط العمل والمناخالتنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
ضغوط العمل × المناخ التنظيمي	-٠,١٩٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه توجد علاقة عكسية (سالبة) بين مستوى ضغوط العمل والمناخ التنظيمي، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى ضغوط العمل في كليات جامعة الأميرة نورة انخفض مستوى المناخ التنظيمي، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١. وتعزى هذه النتيجة إلى الارتباط المباشر بين المناخ التنظيمي ومستوى ضغوط العمل ،حيث إن مستويات ضغوط العمل ما هي إلا ردود أفعال –إيجابية أو سلبية –لمثيراتٍ في بيئة العمل ، وقد تبدو في سلوك الأفراد وتفاعلاتهم وأدائهم لأعمالهم.

وتتفق هذه النتائج . بصورة غير مباشرة . مع بعض نتائج دراسة الخليفة (٢٠٠١) ،حيث أشارت إلى بعض العوامل التنظيمية المثيرة في بيئة العمل كالأجور وصراع الدور وظروف العمل والبيئة المادية، وقلة فرص التدريب والتقدم الوظيفي ، وأثر ذلك كله على شعور العاملين بضغوط العمل.

- **للإجابة عن السؤال الرابع**:

هل تختلف وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف المتغيرات: (المهام الوظيفية الحالية – الدرجة العلمية – عدد سنوات الخبرة في ميدان العمل)؟

- **الفروق باختلاف المهام الوظيفية الحالية:**

جدول رقم (١٠): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف المهام الوظيفية الحالية

المقياس	مهام الوظيفة الحالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
واقع المناخ التنظيمي	التدريس	٤١١	٢,٣٦	٠,٣٢	٠,٣٧	٠,٧١٣	غير دالة
	التدريس وأعمال إدارية	٨٣	٢,٣٧	٠,٣٤			
ضغوط العمل	التدريس	٤١١	١,٧٩	٠,٣٦	١,٩٧	٠,٠٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	التدريس وأعمال إدارية	٨٣	١,٨٧	٠,٣٥			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) غير دالة في إجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، تعود لاختلاف مهام وظائفهن الحالية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه مستوى واقع المناخ التنظيمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على الرغم من اختلاف مهامهن الوظيفية الحالية.

كما يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، تعود لاختلاف مهام وظائفهن الحالية، وكانت تلك الفروق لصالح اللواتي يقمن بالتدريس وأعمال إدارية. وربما يعزى ذلك إلى ارتباط مستوى ضغوط العمل لدى أفراد عينة الدراسة بمستوى ونوع وكمية العمل المناط إليهن، فكلما تعددت المهام كلما زاد ضغط العمل والعكس صحيح.

- **٢- الفروق باختلاف الدرجة العلمية:**

جدول رقم (١١): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف الدرجة العلمية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
واقع المناخ التنظيمي	بين المجموعات	٠,٣٦	٢	٠,١٨	١,٦٩	٠,١٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢,٥١	٤٩٢	٠,١١			
ضغوط العمل	بين المجموعات	٠,٤٧	٢	٠,٢٤	١,٨٥	٠,١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٧١	٤٩٢	٠,١٣			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) غير دالة في إجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، تعود لاختلاف درجاتهن العلمية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه ليس للدرجة العلمية أثر على درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع المناخ التنظيمي.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) غير دالة في إجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، تعود لاختلاف درجاتهن العلمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه ليس لاختلاف الدرجات العلمية أثر على تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى ضغوط العمل.

- **٣- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:**

جدول رقم (١٢): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي وضغوط العمل باختلاف عدد سنوات الخبرة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
واقع المناخ التنظيمي	بين المجموعات	٠,٢٩	٣	٠,١٠	٠,٨٩	٠,٤٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢,٥٧	٤٨٩	٠,١١			
ضغوط العمل	بين المجموعات	٠,٣٧	٣	٠,١٣	٠,٩٧	٠,٤٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٨٠	٤٨٩	٠,١٣			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) غير دالة في إجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهن في ميدان العمل. وقد يعزى ذلك إلى أنه ليس لعدد سنوات الخبرة أثر على درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع المناخ التنظيمي.

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) غير دالة في إجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ضغوط العمل، تعود لاختلاف عدد سنوات خبراتهن في ميدان العمل. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنه ليس لاختلاف عدد سنوات الخبرة أثر على تحديد أفراد عينة الدراسة لمستوى ضغوط العمل.

- **ملخص النتائج:**

أشارت مجمل نتائج الدراسة الحالية – بحسب أسئلة الدراسة ووفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة – إلى التالي:

- موافقة أفراد العينة على ملائمة مستوى المناخ التنظيمي في كليات جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن بمتوسط حسابي (٢,٣٦) من (٣,٠٠).
- مستوى ضغوط العمل لأفراد عينة الدراسة جاء محايدا بمتوسط حسابي (١,٨٠) من (٣,٠٠).
- وُجدت علاقة عكسية سالبة بين مستوى ضغوط العمل والمناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه واقع المناخ التنظيمي تعزى لاختلاف (المهام الوظيفية الحالية، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة).
- وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تجاه مستوى ضغوط العمل تُعزى لاختلاف المهام الوظيفية الحالية.

- **توصيات الدراسة** :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد خرجت بعدد من التوصيات التي يمكن أن يسهم العمل بها في تحسين و تطوير المناخ التنظيمي السائد في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن مما يقلل من مستوى الشعور بضغوط العمل لدى العاملات فيها من عضوات هيئة التدريس، وهي على النحو التالي :

- الاهتمام بالتجهيزات المادية المساعدة في العمل الإداري والتربوي وتوفيرها ؛للتقليل من معاناة قلة التجهيزات ونقص كفاءةٍ المتوفرٍ منها.
- أن تعمل إدارة الجامعة على تقييم المناخ التنظيمي تقييما شاملا من وقت لآخر؛ وذلك بهدف تطوير الإيجابيات والتغلب على السلبيات.
- ضرورة قيام إدارة الجامعة بتطوير الهياكل التنظيمية على أن تتسم بالمرونة وعدم التداخل في الاختصاصات والمسؤوليات بين وحدات العمل، ووضع وصف وظيفي يحدد بوضوح مسؤوليات العضوات وواجباتهن.
- تعزيز درجة مشاركة العضوات في صنع القرارات لتحقيق درجة كبيرة من الرضا الوظيفي وقبول تلك القرارات .
- التأكيد على مبدأ وحدة الأمر ، سواء كان في التنظيم الإداري ذاته أو في الممارسة .
- تخفيف عبء العمل على العضوات ومعالجته سواء من خلال الدعم بمزيد من العضوات للتعويض عن نقص المورد البشري ، أو بإعادة توزيع الأعمال.
- إتاحة فرص التدريب لجميع العضوات كل بحسب طبيعة عملها وتخصصها.
- مراجعة إجراءات العمل المعقدة و تبسيطها بما يحقق تحسين و تطوير المناخ التنظيمي .
- الاهتمام بنظام الحوافز المادية والمعنوية ، ووضع معايير لها كي تكون واضحة وعادلة .

- **المراجع** :

١- بني أحمد ، أحمد محمد.(٢٠٠٧) الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس. عمّان ، دار الحامد للنشر والتوزيع.

٢- الجري ، خلف رشيد. (٢٠٠٠) المناخ التنظيمي السائد في كليات المعلمين وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٣- حريم ، حسين. (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي : سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال .عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

٤- الخليفة ، سليمان بن عبدالله. (٢٠٠١) ضغوط العمل على العاملين في الجهاز الحكومي في المملكة العربية السعودية .رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

٥- رسمي ، محمد حسن. (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية. الإسكندرية ،دار الوفاء للطباعة والنشر .

٦- الريس ، فضية ثاني. (١٩٩٩) ضغوط الدور لدى موظفي المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

٧- السباعي ، هنيه محمود. (٢٠٠١) ضغوط العمل : مستوياتها و مصادرها واستراتيجيات إدارتها لدى الإدارات و الفنيات السعوديات العاملات في الجامعات السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٨- السلوم ، سعاد بنت عبدالله. (٢٠٠١) عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

٩- الشهري ، عبدالله محمد. (١٤٢٥هـ) أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي . رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد والإدارة ، جامعة الملك عبد العزيز. .

١٠- عباس ، سهيلة محمد ، وعلي ، حسين علي.(٢٠٠٠) إدارة الموارد البشرية . عمان ، دار وائل للنشر.

١١- العتيبي ، منصور نايف ماشع. (٢٠٠٣) الضغوط الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها على أدائهم من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة .رسالة دكتوراه غير منشورة مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

١٢- العدلوني ، محمد أكرم ، السويدان ، طارق محمد. (٢٠٠٠) القيادة في القرن الواحد و العشرين ، الرياض : قرطبة للإنتاج الفني .

١٣- العدوان، نواف بركات.(٢٠٠٣) مستوى ضغط العمل ومصادره لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٤- العيسى ، غزيل سعد. (٢٠٠٦) المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية على عينة من الموظفات الإداريات العاملات في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة ،الرياض ،جامعة الملك سعود.

١٥- فلمبان ، رأفت أحمد. (٢٠٠١) ضغوط العمل التنظيمية وأثرها على إنتاجية القيادات الإدارية:دراسة على جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى . رسالة ماجستير غير منشورة ،جدة ، جامعة الملك عبد العزيز .

١٦- القحطاني ، سالم بن سعيد. (٢٠٠١) القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج قيادي عالمي. الرياض ، مرام للطباعة .

١٧- ماهر ، أحمد . السلوك التنظيمي. (١٩٩٦) مدخل بناء المهارات ،الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث.

١٨- المرسى ، جمال الدين ، وإدريس ، ثابت عبد الرحمن. (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة. الإسكندرية، الدار الجامعية ، ٢٠٠٤م.

١٩- المهنا ، وفاء . الاحتراق الوظيفي بين العاملات . صحيفة الاقتصادية الإلكترونية ، العدد ٥٢٣٤، السبت ٢/ صفر/ ١٤٢٩هـ - ٩/ ٢ / ٢٠٠٨م ، على لامتداد: http://www.aleqt.com /misc.php?id=113021&do=print&sec=nws

٢٠- المير ، عبدالرحيم . (١٩٩٥) العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي والصفات الشخصية . الإدارة العامة ، الرياض ، المجلد (٣٥) ، العدد (٢) ، ص ص ٢٠٧ – ٢٥٣ .

٢١- النمر ، سعود بن محمد وآخرون. (٢٠٠٦) الإدارة العامة : الأسس والوظائف ، الطبعة السادسة ، الرياض ، مطابع الفرزدق التجارية .

٢٢- النوشان ، علي حمد . (٢٠٠٣) ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات . رسالة ماجستير غير منشورة ،الرياض ، جامعة نايف للعلوم الأمنية .

٢٣- هلال ، محمد عبد الغني. (٢٠٠٠) مهارات إدارة ضغوط العمل: السيطرة والتحكم في الضغوط. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية .

٢٤- هيجان ، عبد الرحمن بن أحمد. (٢٠٠٢) المدخل الإبداعي لحل المشكلات. ، الرياض ، جامعة نايف للعلوم الأمنية .

25- Goeller, Karen A. (1999). Indiana Female principals of occupational stress and effective coping. resources Dissertation Abstract international, (54), (5). 1611.A

26- Gratto, F.(2001)"The Relationship Organizational Climate and Job Satisfaction for Pirectors of Physical plants " http://www.emeraldinsight.com/researchregister

27- Peter, K. (2000) " Organizational Climate and Corporate Performance: an Empirical Investigation "

28- http://www.emeraldinsight.com/researchregister

البحث الخامس :

" أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"

إعـــداد :

د / مجـــدي جيوســـي
قسم التربية التكنولوجية
جامعة فلسطين التقنية ، طولكرم

" أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"

د / مجدي جيوسي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للفصل الأول من العام الدراسي (2014/2013)، وإلى معرفة أثر متغيرات المدرسة، والجنس، الفرع الذي يدرسه، الخبرة، المؤهل العلمي وقد استخدم الباحثان استبانة، إذ تكونت من (٥٠) فقرة مقسمة في خمسة مجالات يقيس كل مجال نوع من أنواع العنف وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، فقد بلغ معامل الثبات(0.88). وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) معلم ومعلمة من مدارس المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في المؤهل العلمي لصالح الماجستير وفي الجنس لصالح الذكور . في حين لم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الفرع الذي يدرسه ونوع المدرسة الذي يدرس بها.

الكلمات المفتاحية: العنف، العنف المدرسي، المرحلة الثانوية،المدارس الحكومية.

The causes of school violence among high school students Schools in Tulkarm from teachers point of view

D. Majdi Jayousi

Abstract

This study aimed to identify the causes of school violence among secondary school students in the schools of Tulkarm from the point view of teachers for the first semester of the academic year (2013/2014 , And to investigate the effect of school variables, sex and branch taught by experience and qualification has been used.The researcher used a questionnaire , which consisted of (50) items divided in five areas measuring each type of violence .The veracity, the study tool and persistence, stability has reached coefficient (0.88). (have been verified and .The study sample consisted of 224 teachers from secondary schools. The results showed the presence of statistically significant differences in the qualification for the Masters in favor of sex. While the study did not show statistically significant differences attributable to the variables studied by the branch and the type of school that taught him the most important researchers came out the following recommendations: The Ministry of Education to hold training sessions for modern methods in education will help teachers to deal positively with students and ministry determined criteria (for the teacher and the school) which is characterized by ease the level of practice of violence in schools and to provide material and moral incentives for them.

- **المقدمة** :

تعد ظاهرة العنف من أقدم الظواهر وأكثرها انتشاراً في العالم، حيث باتت تهدد كيان المجتمع وأمنه واستقراره، فقد أصبح لهذه الظاهرة حيزا كبيرة في واقع حياتنا واقتحم مجال تفكيرنا وسمعنا فانتشرت أشكال العنف من حولنا فبتنا نسمع عن إشكاله المتعددة حيث انعكس ذلك على سلوكنا كأفراد في المجتمع.

ويعتبر العنف سلوكا انحرافيا، مكتسبا وظاهرة اجتماعية مثيرة للقلق، كما أن العنف يشكل ظاهرة اجتماعية مركبة تعتمد على أكثر من عامل من العوامل المسببة، وليس وليدة عنصر واحد، بل هو وليد مجموعة من العوامل والأسباب، لأنها ظاهرة فردية واجتماعية، لأن العنف يعبر في حد ذاته عن طبيعة الضعف والخلل والتناقض في سياق الشخصية الإنسانية التي تصطنع هذا السلوك متوهمة أنها سيوفر لها المتطلبات والحاجات التي يطلق عليها الأهداف (يحيى، ٢٠٠٠) ولقد شهد المجتمع خلال العقدين الماضيين مظاهر عديدة للعنف سواء كان عنف أفراد أم عنفٍ مؤسسات، ولقد انعكس ذلك بصورة أو بأخرى داخل المدرسة، وذلك انطلاقا من أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ليست منعزلة عن المجتمع المحيط بها، فهي مرآة تعكس نمط القيم والثقافة السائدة في المجتمع بصورة أو بأخرى من خلال الطلبة والمعلمين والعاملين، ولذا فإننا عندما نحاول تناول ظاهرة العنف في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المكونات المختلفة لها حيث إن للبيئة الأسرية وثقافة المجتمع وظروفه وتحولاته ووسائل الإعلام بجميع أشكالها دورا كبيرا في ظهورها ولهذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره.(حسين، وحسين،٢٠١٠)

ومن مظاهر العنف وصوره المتعددة في حياتنا، ظواهر العنف المدرسي البارزة بحدة في مؤسساتنا التربوية، إذ تبقى الظروف الاجتماعية من أهم الدوافع التي تدفع الطلبة لممارسة العنف في المدرسة، إذ يواجه الطلبة مجموعة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومن بينها الفقر، والتعصب، وظهور التكتلات والعصابات، والتدخين، والصفوف المزدحمة في المدارس..وغيرها من الأسباب التي تحد من إنتاجية الطلبة وتؤثر على تحصيلهم العلمي وتنعكس أيضا على السلوك الفردي لكل منهم، إذ تدفع الطالب دون وعي منه لتبني أنماط سلوك تتصف بالميل إلى العدوان واللجوء إلى العنف في التعامل مع الآخرين.(الفقهاء، ٢٠٠١)

وتجدر الإشارة إلى اعتبار أن المدرسة هي المصب إلى جميع الضغوطات الخارجية، فيأتي الطلبة المعنفون من الأسرة، أو البيئة المحيطة بهم إلى المدرسة ليفرغوا الكبت القائم بسلوكيات عدوانية عنيفة على زملائهم فيقابلوها زملائهم بعنف مماثل، وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، كما أن المدرسة هي حلقة وصل بين البيت والمجتمع، عليها الكثير من المسؤوليات، تجاه الطلبة في إعدادهم للحياة .(الخالدي، ٢٠٠٨)

ويشير "الان باور، Alain Bauer" إلى انه بالرغم من أن هناك بعض الضغوط التي يكون لها تأثير ايجابي على الطالب، تساعده على الدراسة قبل الامتحانات والاهتمام بدروسه وواجباته في الوقت المحدد، إلا أن هناك العديد من الأحداث والمواقف المشكلة والضاغطة، التي من شأنها أن تعيقه عن الانجاز والأداء وتؤدي به إلى الإحساس بالإحباط، التي تظهر آثاره من ممارسته لسلوك العنف في المدارس الذي يعرف كونه سلوكا أو تصرفا يصدر عن الطالب داخل المدرسة

سواء أكان هذا السلوك جسمي أم معنوي ورمزي، بهدف إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة.

ومن أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، هو مقدار الاهتمام بدراسة وتعليم الأطفال والمراهقين، لأنها في الواقع تعتبر اهتماما بمستقبل الأمة كلها، لأنهم شباب الغد وعلى كاهلهم سيقع بناء المجتمع وضمان حريته واستقلاله، وإذا كانت الطفولة هي الفترة التي توضع فيها البذور الأولى للشخصية التي تتبلور ملامحها في المستقبل، لذا تعتبر من أخطر وأهم فترات الحياة الإنسانية، وما يحدث فيها من اضطرابات ومشكلات سلوكية يصعب تقويمها أو تعديلها في مستقبل حياة الفرد، بل قد يشوه الإطار العام للشخصية، فتهتز صورته أمام نفسه وأمام الآخرين ، وينمو ويصبح إنسانا غير سوي، بل مضطربا أو منحرفا.(مصطفى،٢٠٠٣)

ومن الأسباب التي تقف وراء سلوك العنف المدرسي أسباب ترجع إلى الأسرة لان الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي الباني الأول لشخصية الطفل وتشكيل سلوكه في المجتمع، وبالتالي فإن الأسرة التي يسود فيها بين الأبناء أو بين الوالدين سلوك العنف والفوضى والعادات السيئة والتناحر نجد أبنائها يمارسون هذا العنف خارج البيت ضد الغير كأسلوب حياة .(الخليلي، ٢٠٠٥) وهناك أسباب ترجع إلى المدرسة لان المدرسة تعد مؤسسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع نظرا لغزارة التراث التراكمي المعرفي وتعقده لتقوم بتنشئة أبناءه وتربيتهم تربية سليمة وصبغهم بصبغة مستندة إلى فلسفته ونظمه ومبادئه ومنسجمة معها، ولهذه المؤسسة خاصيتها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأجيال والجو الاجتماعي السليم في المدرسة لا يكون إلا إذا بذلت جهودا مقصودة من داخل المدرسة وخارجها، لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية على أحسن أسس ديمقراطية تضمن تكافؤ الفرص أمام الجميع ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموعة من إداريين ومدرسين وطلاب ومن يتصل بهؤلاء جميعا من أولياء أمور الطلاب وبيئتهم التعليمية.(القرالة،٢٠١١) إضافة إلى الأسباب التي ترجع إلى جماعة الرفاق وفي الغالب إن جماعة الرفاق تتشابه إلى حد ما في الكثير من الصفات والخصائص وربما بعض الأوضاع الاجتماعية كذلك يجد فيها الإنسان بعض من التكيف والحرية بناء على ما تعطيه هذه الجماعة لهذا الفرد من دعم وتأييد.(النيرب،٢٠٠٨) كما أن هناك أسبابا ترجع للفرد نفسه يرى بعض العلماء أن هناك ارتباطا بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية لدى الفرد وان الأطفال الذين يكون مستوى الذكاء منخفض لديهم ويكون مستوى الاندفاعية مرتفعا يعانون من الفشل الدراسي الذي بدوره يؤدي بهم إلى العنف هذا بالإضافة إلى أن انخفاض تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية .(حسين، ٢٠٠٧) وهناك أسباب أخرى تقف وراء ظاهرة العنف تتمثل في كثرة الاحباطات مما ينشئ لديهم صراعات نفسية التي غالبا ما تدفعهم نحو ممارسة العنف خاصة لما يتسم به المراهقين في هذه المرحلة العمرية من اندفاعية في ضوء عدم التوازن بين دوافعهم وضوابط المجتمع الذي يمثل تحركا قويا نحو سلوك العنف.(القرالة، ٢٠١١)

ويأخذ العنف المدرسي أشكالا متعددة منها الإضراب والامتناع عن الدرس حيث يتزعم بعض الطلاب حركة الإضراب والعصيان داخل المدرسة وقد يكون هذا الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عدد من طلاب الصف الواحد أو على مجموعة من طلاب مختلف الصفوف، وهذا العصيان ليعكس رغبة الطلاب في العدوان على نظام المدرسة ومصدر السلطة في المدرسة أو إتلاف وتحطيم بحيث يقوم بعض الطلاب بالعدوان المادي على أجهزة ومعدات أثاث المدرسة وذلك بهدف إتلاف هذه الأجهزة والمعدات وتحطيم الأثاث.(خولي، ٢٠٠٨) أو مظاهر لفظية تكمن في السب والشتم ثم الوعيد والسب (الفتلاوي، ٢٠٠٥) أما العنف الجسدي فيعتبر العنف الجسدي أكثر أنواع العنف شيوعا، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه حيث تظهر آثاره على الجسد، ويشمل العنف الجسدي الضرب باليد أو بأداة حادة ، والخنق ، والدفع، والعض وشد الشعر والبصق. (دريدي، ٢٠٠٧) أما العنف النفسي: فهو يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعيه ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرر(مؤذى) مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، والجسدية. ("أشكال العنف"،٢٠٠٧، http://shifa.ahlamontada.com/t152-topic)

ومن النظريات المفسرة للعنف :

- **نظرية الإحباط - العدوان**:

تتضمن هذه النظرية أن البيئة تسبب في الإحباط للفرد تدفعه دفعا نحو العنف، بمعنى أن البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه نحو العنف، وتؤكد بأن كل عنف يسبقه موقف إحباطي، والسلوك العدواني يحدث عقب إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده، وعندما يؤخر إشباع تلك الرغبات فإن ذلك يؤدي إلى حدوث الإحباط وفي هذه الحالة يبدأ يتفاعل مع العنف وبذلك فإن النظرية تؤمن بأن العنف ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة.

- **النظرية البيولوجية**:

هي التي تركز على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي مثل الصبغيات والجينات والهرمونات والجهاز العصبي، والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي قد تكون مثيرة للعنف، وقد وجدت بعض الدراسات الحديثة إن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغددي والكروسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى.(زيادة، ٢٠٠٧)

- **النظرية السلوكية** :

تعتبر هذه النظرية العنف مكتسبا، تماما مثل جميع الأشياء التي يكتسبها الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة، التي يتفاعل فيها الأسرة والأهل ويتعلم منهم الجوانب الأساسية والضرورية لتطوره الإنساني والاجتماعي، فهو يتعلم من الأهل كل شيء عن طريق التقليد والملاحظة، وكذلك الأمر بالنسبة لما يحدث

معه في المدرسة حيث انه يتفاعل مع زملائه الطلاب ويتعلم منهم الأشياء الجديدة والكثيرة، ويتعلم من المعلم جوانب هامه وأساسية في حياته.(نصر الله،٢٠٠٤)

و يتضمن العنف المدرسي في تأثيره على الطلاب من عدة مجالات تتمثل في : السلوكي ويتمثل في عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط وعدم القدرة على التركيز تشتت الانتباه سرقات ،الكذب، القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول والمخدرات محاولات الانتحار تحطم الأثاث والممتلكات في المدارس. والمجال التعليمي هبوط في التحصيل التعليمي، تأخر عن المدرسة، وعيابات متكررة ،عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع والمجال الانفعالي انخفاض الثقة بالنفس، ردود فعل سريعة، الهجومية، واندفاعية في مواقفه،التوتر الدائم شعور بالخوف، وعدم الأمان.(الخولي،٢٠٠٨)

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

لقد جاء اهتمام الباحث بهذه المشكلة بعد استماعهما لكثير من المواقف التي انتشرت مؤخرا في مجتمعاتنا العربية عامة والفلسطيني خاصة عن العنف المدرسي، حيث أن كثير من هذه المواقف تقشعر لها الأبدان، مما دفع الباحثان بجدية إلى ضرورة التوصل إلى الأسباب والعوامل التي تدفع إلى العنف في المدارس سواء بين الطلبة أو بين الطلبة والمعلمين، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وقد لاحظ الباحثان بعد اطلاعهما على الدراسات السابقة عن هذا الموضوع أن العنف ينتشر بشكل واسع بين الطلبة الذين في سن المراهقة، ومن هنا جاء اهتمامهما بهذه المرحلة حيث تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة للكشف عن أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومعرفة مستوى هذا المفهوم بعدد من المتغيرات كالجنس والفرع الذي يدرسة، والخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة.

- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث تبحث في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وبذلك تبرز أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

- إنها ستتناول فئة مهمة وهي المرحلة الثانوية حيث تعتبر هذه المرحلة ذات أهمية في حياة الطالب حيث تصقل شخصيته للمستقبل وتعده ليكون مواطن صالح.
- مما يزيد هذه الدراسة أهمية تناولها لمشكلة العنف في المدارس، وهي إحدى قضايا التعليم الملحة التي يجب على وزارة التربية والتعليم أن تضعها على قائمة الأولوية من اجل توفير بيئة تعليمية آمنة وسليمة للطلبة والمعلمين.
- إن المساهمة في حل هذه المشكلة ستدفع نحو تطوير العملية التعليمية في بلادنا ، وذلك إن القضاء على العنف داخل أروقة المدرسة سيؤدي إلى انصراف الطلبة والمعلمين ومديري المدارس والمسئولين إلى تحسين تلك العملية وسيعطي مجالا لازدهار التربية والتعليم.

- **أهداف الدراسة:**

حاولت هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن الفروق الإحصائية في أسباب العنف بالمدارس الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس تبعا لمتغيرات (الجنس، والفرع الذي يدرسه المعلم، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة).
- التعرف إلى أسباب العنف في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم، لإيجاد برامج مناسبة للتغلب عليها.

- **أسئلة الدراسة:**

انبثقت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الفرع الذي يُدرسه المعلم\ المعلمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة العلمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير نوع المدرسة؟

- **حدود الدراسة:**

يمكن تعميم نتائج الدراسة في الحدود الآتية:

- الحدود مكانية: اقتصار هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم.
- الحدود بشرية: المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم هم مجتمع الدراسة.
- الحدود زمانية:إجراء الدراسة بالفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013م.
- الحدود الموضوعية: كما تحدد هذه الدراسة بالأداة المطبقة لجمع البيانات وطريقة تحليلها.

- **المصطلحات والمفاهيم الأساسية:**

- **العنف:** انه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتدمير والتكسير للممتلكات.(القرالة، ٢٠١١)
- **العنف المدرسي :** يعتبر العنف المدرسي من أهم أنواع وأشكال العنف العام حيث انه الخطر الذي يواجه طلاب المدارس وفريق عملها سواء في المدرسة أو خارجها أو أثناء قيامهم بأنشطة ترتبط بالمدرسة من خلال قيام احد الأفراد بالاعتداء عليهم لفظا أو بدنيا أو نفسيا، ومن خلال ما سبق يمكن تعريف العنف المدرسي على انه مجموعة من السلوكيات العدوانية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرسين.(حسين، وحسين،٢٠١٠)
- **العدوان:** يرتبط العنف بالعدوان وإنه نشاط تخريبي يتضمن عنفاً في حد ذاته، وقد لا يؤدى العنف إلى إحداث خسائر بالضرورة، ولكنه يرتبط بتعمد الأذى أو التخريب .(زكريا ،"العنف في عالم متغير"،٢٠٠٧، http://uqu.edu.sa/page/ar/132277)

- **الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة الشمسي(2013) إلى معرفة العوامل الاجتماعية التي وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ أنفسهم ومعرفة أثر كل من العمر والمعلم والمؤهل وعدد أفراد الأسرة وترتيب التلميذ بالعائلة وقد تم تطبيق الاستبانة على ٥٨ معلم ومعلمة و٤٨٠ تلميذ وتلميذة وكانت من أهم نتائجها أن هناك عوامل اجتماعية مسؤولة عن العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ كما النتائج بينت أن العوامل الأسرية لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية وجماعة الرفاق.

ودرس سير وآخرون(2013. sir,others) سعت إلى تحديد تأثير الفردية والسياقية من البيئة المدرسية والمراهقين من حيث البلطجة،ودعم المعلمين على التحصيل الدراسي، ومعرفة ما إذ أكان تأثير مستوى المدرسة هو مختلف عن المراهقين المعرضين للعنف والاعتداء الجنسي مقابل المراهقين الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الأشكال من الإساءة. هذه دراسة مقطعية لعينة من ٣٤٣،٧ مراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٦ من ٥٦ مدرسة في أوسلو ،النرويج. ومن أهم النتائج أن الطلاب في المدارس مع مستويات أعلى من البلطجة كان أداؤها أسوأ أكاديميا. وأشارت النتائج أن الطلاب الذين يدرسون في مدارس ذات مستويات أعلى من البلطجة قد تظهر تدنيا لمستوى الدراسي. وكان هذا صحيحا بالنسبة لجميع الطلاب بغض النظر عن سابقة التعرض للعنف والاعتداء الجنسي. ومن أهم توصياتها ضرورة التأكيد على الحاجة إلى بذل الجهود الوقائية التي تركز ليس فقط على الفئات الضعيفة، ولكن على جميع الطلاب والمدرسة.

وأجرى شين وآخرون(2013. Shen,others) دراسة هدفت إلى التعرف على العنف في المدارس، والدعم الاجتماعي والصحة النفسية في المدارس الإعدادية التايوانية ولقد تم الحصول على البيانات من عينة عشوائية واسعة النطاق من

١٦٥٠ طالب جديد عالي (الصفوف ٧- ٩) في مقاطعة واحدة متنوعة منتايوان ومن أهم النتائج أن الدعم الاجتماعي الأقران يلعب دورا هاما في التوسط بين التعرض للعنف المدرسي والصحة النفسية للطلاب وأوصت بضرورة مساعدة العاملين في المدرسة وواضعي السياسات تبرير إنتاج أو دمج الدعم الاجتماعي في استراتيجيات الوقاية والتدخل.

كما قام ديب، و كريان (Deep,crian.2012) بدراسة للتعرف على أثر العنف الجسدي والنفسي، والجنسي على التوافق الاجتماعي لأطفال المدارس في هذه الدراسة لفهم انتشار وتأثير العنف الجسدي والنفسي، والجنسي على التكيف الاجتماعي من الصف ٨ و ٩ أطفال المدارس في ولاية تريبور الهند، وقد تم اختيار المشاركين في الدراسة، ١٦٠ بنين و ١٦٠ بنات،عشوائيا في المدارس المتوسطة البنغالية في مدينة جارتالا تريبورا ومن اهم النتائج: ان الأولاد كانوا في كثير من الأحيان ضحايا العنف الجسدي والنفسي بينما كانت الفتيات في كثير من الأحيان ضحايا العنف الجنس وكان التكيف الاجتماعي الأكثر فقرا للفتيات من الفتيان وأوصت بأنه يجب الكشف المبكر والتدخل لجميع الأنواع الفرعية سواء سوء معاملة الأطفال وللأطفال المعرضين للعنف.

واستهدفت دراسة جوندقدو، يفزر(Johndkaddo, Aafsr.2012) مسؤوليات المعلمين في منع العنف المدرسي: دراسة الحالة في تركيا وكانت أهداف هذه الدراسة: (أ) لتحديد "المسؤوليات من حيث الوقاية من العنف بين أطفال المدارس و (ب) للحصول على وجهات النظر المعلمين مثلما كانوا يفعلونه العنف عينة الدراسة من ٤٣ معلما من مختلف مناطق تركيا. وكان هؤلاء المعلمين خاضعين للتدريب أثناء الخدمة فيما يسمى "الجريمة والوقاية من العنف في المؤسسات التعليمية". تم استخدام منهج المسح لجمع البيانات ومن أهم النتائج أن هؤلاء المعلمين كانوا على علم بمسؤولياتهم فيما يتعلق بمنع العنف في المدارس. يبدو أنه لديهم معرفة بشأن ما يمكن القيام به لمنع أو الحد من العنف في المدارس، ومع ذلك، لم تترجم هذه الأفكار إلى أفعال.

أما دراسة البيجاري والجميلي(2009) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين التربويين وتكونت عينة البحث من ١٠٠ مرشد ومرشدة من المرشدين التربويين في محافظة نينوى وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة المكونة من ٣٥ فقرة واستخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار الثنائي وأظهرت النتائج بوجود العنف المدرسي بين الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين.

و أجرى النيرب(2008) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية والنفسية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، ولقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٠٠٨٠) معلم ومعلمة، وكانت عينة الدراسة (٤٨٠) بنسبة (١٠٪)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات أسباب العنف وفقا للأساليب الإحصائية التي استخدمها هي العوامل التي ترجع إلى الأسرة.

ودرس بركات (2007) العلاقة بين العنف المدرسي وكل من القلق والاكتئاب والأعراض السيكوسوماتية والتعرف على عدد من المتغيرات تنبؤا بالعنف المدرسي إلى جانب التعرف على الفروق في العنف المدرسي وفقا لتفاعل متغيري النوع والتخصص الدراسي وعليه تم بناء مقياس العنف المدرسي وحساب صدقهما وثباتهما إلى جانب حساب صدق وثبات مقياس القلق والاكتئاب وتكونت عينة البحث من مئتي طالب وطالبة من التعليم الثانوي من القسمين العلمي والأدبي وانتهت النتائج إلى وجود علاقة بين العنف المدرسي والقلق والاكتئاب والأعراض السيكوسوماتية كما تبين أن متغير الاكتئاب أكثر تنبؤا بالعنف المدرسي وأن الطلبة ذوي التخصص الأدبي أكثر عنفا مدرسيا.

وقد هدفت دراسة السلامة(2003) إلى التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية مِن وجهةٍ نظر كل من الإداريين والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة (٨٢٦)، إداريا ومعلما، لكن الذين استجابوا على أداة الدراسة بلغ عددهم (٧٨٢)، إداريا ومعلما، ولذلك اعتبروا هم مجتمع الدراسة. وأجريت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله، واعتمد الباحث في دراسته الحالية المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الاتية التي كان من أهمها أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية كان كبيرا على المستوى الكلي للمجالات الأربعة.

ودرس العاجز(2002) العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، بالإضافة إلى تسليط الأضواء على هذه الظاهرة واقتراح الحلول التي قد تساعد في التخفيف أو الحد منها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة ١٩٨ معلما ومعلمة بنسبه قدرها ٩,٢٪ من مجتمع الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجال المتعلق بوسائل الإعلام جاء في المرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية جاءت العوامل الأسرية وفي المرتبة الثالثة جاءت العوامل المدرسية، من أهم التوصيات ضرورة توجيه الطلبة عند مشاهدة البرامج التلفزيونية.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :
- **منهج الدراسة** :

تعتبر هذه الدراسة من نوع الدراسات الوصفية، فهي تصف العنف المدرسي في المدارس الثانوية لمحافظة طولكرم.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ ، والبالغ عددهم (١١٢٠) معلم ومعلمة منهم (٥٢٠) معلما و (٦٠٠) معلمة وذلك حسب إحصاءات دائرة التخطيط والتطوير. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية، حيث بلغت نسبتها (٢٠ ٪) من مجتمع الدراسة ، والجدول رقم (١) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	110	49.1
	انثى	115	51.3
الخبرة	من 1-5 سنوات	69	30.8
	من 6-10 سنوات	43	19.1
	أكثر من 10 سنوات	112	50
المؤهل العلمي	دبلوم	24	8.9
	بكالوريوس	183	81.6
	ماجستير فأعلى	19	8.4
الفرع	العلمي	75	33.4
	العلوم الإنسانية	148	66
نوع المدرسة	ذكور	114	50.8
	إناث	99	44.1
	مختلطة	13	5.8

- **أداة الدراسة**:

قام الباحث ببناء أداة لقياس أسباب العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والى الدراسات السابقة ذي العلاقة بموضوع الدراسة وخاصة دراسة عبد القادر وأبو هاشم (٢٠٠٧)، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: الأول تضمن بيانات أولية عن المبحوثين تمثلت في الجامعة، والجنس، المؤهل المكان السكن، والمستوى الدراسي. أما الجزء الثاني فقد تكون من فقرات تقيس أسباب العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث بلغ عدد هذه الفقرات (٥٠) فقرة .

- **صدق أداة الدراسة وثباتها**:

تأكد الباحثان من صدق أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، حيث أكد المحكمون أن الأداة صادقة بعد أن تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر. أما فيما يتعلق بالثبات فقد تأكد الباحثان من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢): معامل كرونباخ ألفا لفقرات استبانة العنف المدرسي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الأسرة	9	0.73
2	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى المدرسة	12	0.66
3	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى جماعة الرفاق	8	0.68
4	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الإعلام	11	0.77
5	أسباب ترجع للشخص نفسه	10	0.76
	الاستبانة الكلية	50	0.88

يتضح من الجدول (١) أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات استبانة أسباب العنف تراوح بين (0.66) و(0.77)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لاستبانة الذكاءات المتعددة الكلية (0.88) واعتبرت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

- **إجراءات الدراسة** :

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، قام الباحث بالتنسيق مع إدارة المدارس المعنية وذلك لأخذ الإذن والسماح لهما بتطبيق الدراسة. وقد قاما بتطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي

(٢٠١٣/ ٢٠١٤)، وقد تابع الباحثان عملية جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- **المعالجة الإحصائية**:

استخدم الباحث طرقا إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل ارتباط (بيرسون) وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي (Anova) و(LSD) لقياس الفروق البعدية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

حتى يتم تحديد أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات من خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية .

- متوسط حسابي (4.2 فأكثر) يدل على درجة كبيرة جدا .
- متوسط حسابي (3.40 - 4.19) يدل على درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (2.60 – 3.39) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (1.8 - 2.59) يدل على درجة قليلة.
- متوسط حسابي (أقل من 1.8) يدل على درجة قليلة جدا.

- **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس**:

ما أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وذلك في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية كما يلي:

- **ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال**:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للفقرات على الدرجات الكلية أسباب العنف المدرسي لترتيب مجالات الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لأسباب العنف المدرسي حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى جماعة الرفاق	4.21	0.40	كبيرة جدا
٢	٤	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الإعلام	4.06	0.45	كبيرة
٣	٥	أسباب ترجع للشخص نفسه	4.00	0.71	كبيرة
٤	١	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الأسرة	3.91	0.50	كبيرة
٥	٢	أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى المدرسة	3.78	0.42	كبيرة
		الدرجة الكلية	3.98	0.32	كبيرة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (٣) أن أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم كانت كبيرة في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال جماعة الرفاق حيث كان بدرجة كبيرة جدا وكانت الدرجة الكلية كذلك كبيرة وبمتوسط حسابي (3.98). واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسباب العنف المدرسي لدى

طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم مرتبة حسب المتوسطات كما هو واضح من خلال الجداول (٤) (٥) (٦) (٧) (٨). ويفسر الباحث نتائج الدراسة، بأنها منطقية إذ يلاحظ في الآونة الأخيرة كثرة الحديث لدى العامة عن تزايد العنف، وهذا من أهم الأسباب التي دفعت الباحثان للقيام بالدراسة الحالية، لهذا كانت نتائج الدراسة دالة على أن أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، والجدير ذكره أن جماعة الرفاق كانت بدرجة كبيرة جدا، حيث يشكلون نظام الشلة والذي بحد ذاته يساعد على ممارسة العنف في معظم المواقف.

• ١ ـ فيما يتعلق في مجال أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الأسرة كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الأسرة) مرتبة حسب المتوسطات .

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	النزاعات العائلية المستمرة داخل الأسرة قد تكون سبب رئيسي لتولد العنف المدرسي.	4.50	0.60	كبيرة جدا
٢	٢	العقاب البدني المفرط من قبل الوالدين يدفع الطالب إلى ممارسة العنف ضد الآخرين.	4.38	0.64	كبيرة جدا
٣	٥	ضعف التوجيهات الدينية من قبل الوالدين للأبناء يشجع على العنف المدرسي.	4.22	0.83	كبيرة جدا
٤	٨	الإهمال والحرمان عامل مساعد لممارسة العنف المدرسي.	4.10	0.90	كبيرة
٥	٧	غياب أحد الوالدين (وفاة، انفصال، طلاق) يزيد مستوى العنف المدرسي لدى الطفل.	3.96	0.87	كبيرة
٦	٩	قلة متابعة الأهل للطفل في المدرسة يزيد مستوى ممارسة العنف المدرسي لديه.	3.94	0.86	كبيرة
٧	٦	الدلال والحماية الزائدة تجعل الطفل يمارس العنف المدرسي.	3.62	1.05	كبيرة
٨	٣	فقر أسرة الطالب سبب رئيسي للعنف المدرسي.	3.35	1.09	كبيرة
٩	٤	كثرة عدد الأفراد داخل الأسرة يمكن أن يؤدي إلى انتشار العنف المدرسي بين الطلبة.	3.14	1.04	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	3.91	0.50	كبيرة

• ٢ ـ أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى المدرسة كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى المدرسة مرتبة حسب المتوسطات .

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٥	التزام الطالب بقوانين الانضباط المدرسي يقلل من ممارسة العنف لدى الطلبة.	4.25	0.79	كبيرة جدا
٢	١٦	زيادة الأنشطة اللاصفية داخل المدرسة يقلل من ممارسة العنف لدى الطلبة.	4.10	0.81	كبيرة
٣	٢١	مشاركة الطلبة في اللجان المدرسية (الصحية والإرشادية والاجتماعية) يقلل مستوى العنف المدرسي.	4.09	0.78	كبيرة
٤	١٧	ازدحام الصف بالطلبة يزيد مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة.	4.01	0.84	كبيرة
٥	١٨	يمكن ان تكون بيئة المدرسة (أشجار، ورد) عامل مساعد لتخفيف مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة.	3.89	0.87	كبيرة
٦	٢٠	الاكتظاظ على مقصف المدرسة يزيد مستوى العنف المدرسي.	3.88	0.86	كبيرة
٧	١٠	اللوم والتوبيخ باستمرار للطالب من قبل المعلمين سبب رئيسي للعنف المدرسي.	3.85	0.86	كبيرة
٨	١٤	قلة وعي المعلم لحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب تسبب العنف المدرسي.	3.70	0.88	كبيرة
٩	١٩	طيلة عدد ساعات تواجد الطلبة في المدرسة (٢- ٧) يزيد مستوى العنف لدى الطلبة.	3.69	0.93	كبيرة
١٠	١٢	نقص الشديد في الملاعب لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستثمر طاقات الطلاب يولد العنف المدرسي.	3.60	1.00	كبيرة
١١	١١	انخفاض التحصيل الدراسي للطالب يزيد مستوى العنف المدرسي لديه.	3.37	1.02	كبيرة
١٢	١٣	تجاهل المعلم لعنف الطالب داخل المدرسة يحل مشكلة العنف.	2.95	1.23	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.78	0.42	كبيرة

• ٣ ـ أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى جماعة الرفاق كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى جماعة الرفاق مرتبة حسب المتوسطات .

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٦	التشجيع من قبل رفاق السوء على الإفساد والتخريب و الانتقام يشجع على زيادة العنف المدرسي	4.50	0.65	كبيرة جدا
٢	٢٤	رفاق السوء سبب رئيسي للعنف	4.46	0.68	كبيرة جدا
٣	٢٥	مسايرة جماعة الرفاق في السلوكيات الخاطئة عامل من العوامل المؤدية للعنف المدرسي	4.42	0.66	كبيرة جدا
٤	٢٧	وجود نظام شلة بين الطلبة يزيد مستوى العنف المدرسي لدى الطالب	4.30	0.70	كبيرة جدا
٥	٢٣	يمكن أن يمارس العنف من اجل تأكيد ذاته بين أصدقائه	4.13	0.59	كبيرة
٦	٢٩	مؤسسات المجتمع المحلي (الأندية والجمعيات) لها دور فاعل ما بعد المدرسة في تخفيف العنف المدرسي	4.13	0.88	كبيرة
٧	٢٢	الشعور بالغيرة من بعض الزملاء في الصف بسبب التفوق الدراسي يؤدي إلى العنف المدرسي	3.91	0.82	كبيرة
٨	٢٨	وقت فراغ الطلبة ما بعد المدرسة يزيد مستوى العنف المدرسي	3.82	0.85	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.21	0.40	كبيرة

• ٤ ـ أسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الإعلام كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي التي ترجع إلى الإعلام مرتبة حسب المتوسطات .

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣١	بث الثقافة الأجنبية العنيفة من خلال أجهزة الإعلام دافع رئيسي للعنف المدرسي	4.36	0.74	كبيرة جدا
٢	٣٠	أفلام الكرتون و المسلسلات العنيفة التي يعرضها التلفاز تنمي العنف المدرسي	4.32	0.77	كبيرة جدا
٣	٣٣	عرض رياضات عنيفة مثل المصارعة على التلفاز تشجع على ممارسة العنف المدرسي	4.31	0.76	كبيرة جدا
٤	٣٦	سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (فيس بوك ، تويتر ، واتس اب) تزيد مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة	4.14	0.82	كبيرة
٥	٣٢	تناقض ما تعرضه وسائل الإعلام على الطلاب مع ثقافة المجتمع تسبب العنف	4.13	0.76	كبيرة
٦	٣٥	عدم اهتمام وسائل الاعلام بتنفيذ برامج تهتم بمرحلة المراهقة ومشاكلها سبب في انتشار العنف المدرسي	3.96	0.82	كبيرة
٧	٣٩	استضافة اختصاصيين في وسائل الاعلام (مسموعة و مرئية) في برامج للحدث عن العنف المدرسي يخفف مستوى العنف المدرسي بين الطلبة	3.96	0.86	كبيرة
٨	٤٠	قلة البرامج المتلفزة التي تهدف لتثقيف الأهالي تزيد مستوى ممارسة العنف المدرسي	3.95	0.72	كبيرة
٩	٣٤	الأخبار التي تعرضها وسائل الإعلام حول قضايا العنف تزيد من حدة العنف المدرسي	3.91	0.91	كبيرة
١٠	٣٧	للإذاعة الصباحية المدرسية دور بارز في تخفيف ممارسة الطلبة للعنف المدرسي	3.86	0.94	كبيرة
١١	٣٨	النشرات و الملصقات و مجلات الحائط لها دور بارز في تخفيف ممارسة العنف المدرسي بين الطلبة	3.75	0.86	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.06	0.45	كبيرة

• **٥ ـ أسباب ترجع للشخص نفسه كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٨):**

الجدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب ترجع للشخص نفسه مرتبة حسب المتوسطات

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤٨	مستوى تحصيل الطالب يتناسب عكسيا مع ممارسة الطالب للعنف المدرسي	4.78	0.98	كبيرة جدا
٢	٤٩	حجم الطالب (وزنه وطوله) يؤثر على مستوى ممارسة العنف المدرسي لدى الطالب / الطالبة بشكل طردي	4.43	1.09	كبيرة جدا
٣	٤٢	الثقة بالنفس ضرورية للطالب لتجنب ممارسة العنف	4.38	0.66	كبيرة جدا
٤	٤٥	تناول الطالب العقاقير و المخدرات يمكن أن يزيد من حدة العنف المدرسي	4.34	0.83	كبيرة جدا
٥	٤٦	نظرة الطالب التشاؤمية نحو المستقبل تزيد من حدة العنف المدرسي لديه	4.15	0.78	كبيرة
٦	٤٤	اعتقاد الطالب ان ممارسة السلوك العنيف يحافظ على مكانته بين الأخرين يزيد من حدة العنف المدرسي لديه	4.09	0.89	كبيرة
٧	٥٠	مشاركة الطالب / الطالبة في اللجان المدرسية يخفف مستوى ممارسة العنف لديه	4.02	0.79	كبيرة
٨	٤١	ضعف شعور الطالب بالمسؤولية تجاه الآخرين من العوامل المولدة للعنف المدرسي	4.04	0.73	كبيرة
٩	٤٣	شعور الطالب بالعزلة بين زملائه يؤدي الى العنف المدرسي	3.96	0.89	كبيرة
١٠	٤٧	رسوب الطالب في صفه يزيد مستوى العنف المدرسي لديه	3.77	0.96	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.00	0.48	كبيرة

• ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها

• الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس. ويبين الجدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (٩): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
أسباب ترجع إلى الأسرة	ذكر	110	4.01	0.44	223	2.88	0.00 *
	انثى	115	3.82	0.51			
أسباب ترجع إلى المدرسة	ذكر	110	3.82	0.42	223	1.43	0.15
	انثى	115	3.74	0.41			
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	ذكر	110	4.22	0.35	223	0.57	0.57
	انثى	115	4.19	0.44			
أسباب ترجع إلى الإعلام	ذكر	110	4.08	0.41	223	0.42	0.67
	انثى	115	4.05	0.47			
أسباب ترجع للشخص نفسه	ذكر	110	4.06	0.46	223	1.90	0.06
	انثى	115	3.93	0.50			
الدرجة الكلية	ذكر	110	4.02	0.29	223	2.07	0.04 *
	انثى	115	3.93	0.33			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس كانت ذات دلالة إحصائية ، إذ كانت قيمة (ت) للدرجة الكلية (2.07) وكانت (P) تساوي (0.04) وهي ذات دلالة إحصائية، ويلاحظ أن المتوسطات كانت لصالح الذكور في مجال الأسرة والدرجة الكلية.

يفسر الباحث هذه النتيجة والتي أشارت بوجود فروق لصالح الذكور في مجال الأسرة، وذلك لأن مجتمعنا الفلسطيني مجتمع ذكوري، ويميل للتركيز على الذكر أنه يجب أن يتحمل مسؤولية أكبر لأنه (رجل)، مما يزيد مستوى ممارسة العنف تجاهه وبالتالي تكون أسباب العنف المدرسي مغلفة باسم الرجولة، مع العلم أنه في مرحلة الطفولة ولا يستطيع المسؤوليات الموكلة إليه، وكذلك أساليب التعامل معه.

- **الفرضية الثانية**:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة. ويبين الجدول رقم (١٠) والجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي
أسباب ترجع إلى الأسرة	من 1-5 سنوات	69	3.86
	من 6-10 سنوات	43	3.81
	أكثر من 10 سنوات	112	3.97
أسباب ترجع إلى المدرسة	من 1-5 سنوات	69	3.74
	من 6-10 سنوات	43	3.82
	أكثر من 10 سنوات	112	3.79
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	من 1-5 سنوات	69	4.21
	من 6-10 سنوات	43	4.18
	أكثر من 10 سنوات	112	4.21
أسباب ترجع إلى الإعلام	من 1-5 سنوات	69	3.99
	من 6-10 سنوات	43	4.11
	أكثر من 10 سنوات	112	4.07
أسباب ترجع للشخص نفسه	من 1-5 سنوات	69	3.94
	من 6-10 سنوات	43	4.02
	أكثر من 10 سنوات	112	4.01
الدرجة الكلية	من 1-5 سنوات	69	3.93
	من 6-10 سنوات	43	3.98
	أكثر من 10 سنوات	112	3.99

الجدول رقم (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أسباب ترجع إلى الأسرة	بين المجموعات	0.97	2	0.48	1.97	0.14
	داخل المجموعات	54.66	222	0.24		
أسباب ترجع إلى المدرسة	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.46	0.63
	داخل المجموعات	39.06	222	0.17		
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.13	0.87
	داخل المجموعات	35.83	222	0.16		
أسباب ترجع إلى الإعلام	بين المجموعات	0.40	2	0.20	1.00	0.37
	داخل المجموعات	45.23	222	0.20		
أسباب ترجع للشخص نفسه	بين المجموعات	O,28	2	.0.14	0.56	0.55
	داخل المجموعات	52.43	222	0.23		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.16	2	.08	0.79	0.45
	داخل المجموعات	22.88	222	0.10		

يتضح من الجدول رقم (١١) أن الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة كانت ليست ذات دلالة إحصائية ، فقد كانت قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.79) وكانت (P) تساوي (0.45) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة في المدرسة، يتم التعامل معهم في معظم الأحيان، بالأساليب نفسها، بغض النظر عن سنوات الخبرة أو الخدمة التي مارسها المعلم في مهنة التدريس، وبالرغم من القوانين المتعددة التي تعمم من وزارة التربية والتعليم على المدارس لمواجهة العنف المدرسي، إلا أننا كثيرا ما نسمع عن عقد ندوات، وورش عمل تحت عناوين مواجهة العنف المدرسي، أو تخفيف العنف المدرسي... أو غير ذلك من مسميات، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على وجود العنف المدرسي كظاهرة، وتعود الأسباب لعوامل متعددة أهمها إتباع النظام التقليدي في التدريس، وإيمان الكثيرين ممن يمارسون مهنة التدريس أن العنف من الوسائل الناجعة لتحسين العملية التعليمية من وجهة نظرهم فمن المقولات الشائعة لدى المعلمون: " العصا من الجنة".

- **الفرضية الثالثة**:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم (١٢) والجدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي
أسباب ترجع إلى الأسرة	دبلوم	24	3.94
	بكالوريوس	183	3.88
	ماجستير فأعلى	19	4.12
أسباب ترجع إلى المدرسة	دبلوم	24	3.71
	بكالوريوس	183	3.76
	ماجستير فأعلى	19	4.00
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	دبلوم	24	4.23
	بكالوريوس	183	4.18
	ماجستير فأعلى	19	4.38
أسباب ترجع إلى الإعلام	دبلوم	24	4.03
	بكالوريوس	183	4.03
	ماجستير فأعلى	19	4.32
أسباب ترجع للشخص نفسه	دبلوم	24	4.04
	بكالوريوس	183	3.96
	ماجستير فأعلى	19	4.20
الدرجة الكلية	دبلوم	24	3.97
	بكالوريوس	183	3.95
	ماجستير فأعلى	19	4.19

الجدول رقم (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أسباب ترجع إلى الأسرة	بين المجموعات	1.00	2	0.50	2.05	0.13
	داخل المجموعات	54.73	223	0.24		
أسباب ترجع إلى المدرسة	بين المجموعات	1.06	2	0.52	3.08	0.04 *
	داخل المجموعات	38.30	223	0.17		
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	بين المجموعات	0.66	2	0.33	2.07	0.12
	داخل المجموعات	35.50	223	0.16		
أسباب ترجع إلى الإعلام	بين المجموعات	1.49	2	0.74	3.76	0.02 *
	داخل المجموعات	44.16	223	0.20		
أسباب ترجع للشخص نفسه	بين المجموعات	0.97	2	0.49	2.09	0.12
	داخل المجموعات	51.90	223	0.23		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.98	2	0.49	4.97	.0.01 *
	داخل المجموعات	22.09	223	0.099		

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت ذات دلالة إحصائية ، فقد كانت قيمة (ف) (4.97) وكانت (P) تساوي (0.01) وهي ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية.

وللتعرف على اتجاه الدلالة الإحصائية في متغير المؤهل العلمي ، قام الباحثان بإجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية ، كما هو موضح في الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤):نتائج اختبار (LSD) لمتغير المؤهل العلمي

	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فاعلى
دبلوم		0.01	0.22 *
بكالوريوس	0.01		0.24 *
ماجستير فاعلى	0.22	0.24	

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يشير الجدول رقم (١٤) إلى وجود دلالة إحصائية بين ماجستير فأعلى وكل من الدبلوم والبكالوريوس.

يفسر الباحث هذه النتيجة والتي تشير لوجود دلالة إحصائية في المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى، وذلك بسبب عملية التطوير الأكاديمي والمهني له، والتي تجعله يتعلم ويبتكر أساليب وطرق عديدة للتعامل مع الطلبة كبدائل لممارسة العنف، كما تعزز لديه آليات وطرائق تعليمية تعتمد على إثارة طرق التفكير لدى الطلبة كبديل عن طريقة التعليم التقليدي، وهذا يساعد في تقوية أواصر العلاقة بين المعلم والطلبة مما يقلل من أسباب ممارسة العنف المدرسي بحق طلبة المرحلة الثانوية.

- **الفرضية الرابعة**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الفرع.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الفرع. ويبين الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الفرع.

المجال	الفرع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
أسباب ترجع إلى الأسرة	العلمي	75	3.86	0.53	221	1.01	0.31
	العلوم الإنسانية	148	3.93	0.48			
أسباب ترجع إلى المدرسة	العلمي	75	3.74	0.39	221	1.10	0.27
	العلوم الإنسانية	148	3.80	0.43			
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	العلمي	75	4.18	0.38	221	0.81	0.41
	العلوم الإنسانية	148	4.22	0.41			
أسباب ترجع إلى الإعلام	العلمي	75	4.02	0.41	221	0.93	0.35
	العلوم الإنسانية	148	4.07	0.47			
أسباب ترجع للشخص نفسه	العلمي	75	3.95	0.49	221	1.03	0.30
	العلوم الإنسانية	148	4.02	0.48			
الدرجة الكلية	العلمي	75	3.93	0.30	221	1.39	0.16
	العلوم الإنسانية	148	3.99	0.32			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

تعزى لمتغير الفرع كانت ليست ذات دلالة إحصائية ، إذ كانت قيمة (ت) للدرجة الكلية (1.39) وكانت (P) تساوي (0.16) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، في المجالات وكذلك في الدرجة الكلية.

يفسر الباحث هذه النتيجة أن الفرع الذي يدرسه المعلم سواء كان الفرع العلمي، أو العلوم الإنسانية، لا دخل له في أسباب ممارسة العنف المدرسي تجاه الطلبة في المرحلة الثانوية، حيث يتخرج المعلم من الفرع وينطلق الى التعليم العالي الجامعي، وفيه يتعرض لخبرات معرفية ومهارية جديدة، تعزز لديه قيم واتجاهات جديدة تقلل من تأثير الفرع الذي درسه في المرحلة الثانوية، وبالتالي يأخذ مناحي جديدة بغض النظر عن كونها إيجابية أو سلبية لكن في المحصلة يقلل من دور الفرع الذي درسه في أساليب تعامله خلال مسيرته المهنية.

- **الفرضية الخامسة** :

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع المدرسة. ويبين الجدول رقم (١٦) والجدول رقم (١٧) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي
أسباب ترجع إلى الأسرة	ذكور	114	3.97
	إناث	99	3.83
	مختلطة	13	3.90
أسباب ترجع إلى المدرسة	ذكور	114	3.80
	إناث	99	3.75
	مختلطة	13	3.74
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	ذكور	114	4.23
	إناث	99	4.21
	مختلطة	13	3.96
أسباب ترجع إلى الإعلام	ذكور	114	4.08
	إناث	99	4.03
	مختلطة	13	3.99
أسباب ترجع للشخص نفسه	ذكور	114	4.04
	إناث	99	3.94
	مختلطة	13	3.93
الدرجة الكلية	ذكور	114	4.01
	إناث	99	3.94
	مختلطة	13	3.90

جدول رقم (١٧): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع المدرسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أسباب ترجع إلى الأسرة	بين المجموعات	0.99	2	0.49	2.01	0.13
	داخل المجموعات	54.74	223	0.24		
أسباب ترجع إلى المدرسة	بين المجموعات	0.15	2	0.07	0.44	0.64
	داخل المجموعات	39.20	223	0.17		
أسباب ترجع إلى جماعة الرفاق	بين المجموعات	0.89	2	0.45	2.84	0.06
	داخل المجموعات	35.26	223	0.15		
أسباب ترجع إلى الإعلام	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.39	0.67
	داخل المجموعات	45.49	223	0.20		
أسباب ترجع للشخص نفسه	بين المجموعات	0.59	2	0.30	1.27	0.28
	داخل المجموعات	52.28	223	0.23		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.35	2	0.17	1.71	0.18
	داخل المجموعات	22.72	223	0.10		

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن الفروق في أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير نوع المدرسة كانت ليست ذات دلالة إحصائية ، فقد كانت قيمة (ف) (1.71) وكانت (P) تساوي (0.18) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

يفسر الباحث هذه النتيجة بقبول الفرضية الصفرية وأنه لا يوجد فروق في وجهات نظر المعلمين في أسباب العنف المدرسي في المرحلة الثانوية تبعا لنوع المدرسة، وذلك لان الدرجة الكلية لوجهات نظر المعلمين لأسباب ممارسة العنف المدرسي في المحلة الثانوية كانت بدرجة كبيرة وهذا يدلل وجود أسباب للعنف، مما يجعله ظاهرة في مدارس الذكور وكذلك مدارس الإناث والمدارس المختلطة، وتعود أسباب ذلك للثقافة السائدة في أوساط المعلمين بمستوى عال أن تراجع العملية التربوية ترجع أسبابه من وجهة نظرهم إلى التساهل مع الطلبة، من خلال تعميم قوانين تمنع ممارسة العنف داخل أسوار المدرسة وبكل أشكاله، وهذا يدلل على عدم تقبلهم للأساليب الحديثة في التربية أو مقاومتها بنسب متفاوتة، مما يرفع مستوى العنف الممارس تجاه الطلبة.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لأساليب حديثة في التربية تساعد المعلمين في التعامل الايجابي مع الطلبة.
- أن تحدد الوزارة معايير (للمعلم والمدرسة) التي تتميز بتخفيف مستوى ممارسة العنف المدرسي لديها، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لهم.
- أن تشدد الوزارة من إجراءاتها وبشكل حازم بحق من يمارسون العنف المدرسي.
- أن تعمل مؤسسات المجتمع المدني حراكا مجتمعيا واضحا لتوعية المواطنين بمخاطر ممارسة العنف المدرسي.
- أن تنظم مؤتمرات وندوات وورش عمل لتعرية الظاهرة ووضع آليات لمواجهتها بأساليب علمية حديثة.

- التعاون مع وسائل الأعلام المسموعة والمرئية ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة وتجنيدها بشكل ممنهج لتخفيف مستوى العنف وأساليبه المختلفة.

• قائمة المراجع :

١. حسين، طه(٢٠٠٧). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي.ط١. دار الجامعة الجديدة للنشر. إسكندرية. مصر

٢. حسين، وحسين(٢٠١٠). استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم. ط١. دار الوفاء لدنيا الطباعة. الإسكندرية . مصر

٣. حسين، وحسين(٢٠٠٧). استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي. ط١. دار الفكر للنشر. سوق البتراء. عمان. الأردن

٤. خليلي، أمل (٢٠٠٥). ادارة الصف المدرسي. ط١. دار صفاء للنشر. عمان، الأردن

٥. خولي، محمود(٢٠٠٨). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة. ط١. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة، مصر

٦. دريدي، فوزي(٢٠٠٧). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية. ط١. مكتبة الملك فهد الوطنية. السعودية

٧. زيادة، احمد (٢٠٠٧). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. ط١. دار الوراق للنشر. عمان. الأردن

٨. سلامة، ناصر(٢٠٠٣). "دور المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديرتي جنين وقباطية من وجهة نظر الإداريين والمعلمين". كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين

٩. عاجز، فؤاد(٢٠٠٢). "العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم". كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين

١٠. فتلاوي، سهيلة (٢٠٠٥). تعديل السلوك في التدريس. ط١. دار الشروق للنشر. رام الله. فلسطين

١١. قرالة، علي (٢٠١١). مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات. ط١. دار عالم للنشر. عمان، الأردن

١٢. محادين، والنوايسة (٢٠٠٩). تعديل السلوك(الفرد، الأسرة، المدرسة، الحياة). ط١. دار الشروق للنشر. رام الله. فلسطين

١٣. نصر الله، عمر.(٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والانجاز الأكاديمي وأسبابه وعلاجه. ط١. دار وائل للنشر. عمان، الأردن

١٤. نيرب، عبد الله.(٢٠٠٨). "العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة". كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين

15- Depp, and Creian. (2012). "**The impact of physical and psychological violence, sexual and social consensus for school children in Indi**,"

16- Johndkaddo, yafzr. (2012). "**Teachers' responsibilities in preventing school violence: a study of the situation in Turkey**"

17- Schir,Helga.(2008).**The Causes of school Violence**. ABDO Publishing company

18- Shen ,others. (2013). "**Violence in schools, and social support and mental health in junior high school Taiwanese**"

19- Sir ,others. (2013). "**Violence and bullying and academic achievement**: A study of adolescents 15 years and school environment"

20- United States of America.2009.Guide **for Preventing and Responding to School Violence**. Bureau of Justice Assistance Washington

****

البحث السادس :

" فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة "

إعداد :

د / مصطفى على رمضان مظلوم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة بنها.

" فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة "

د / مصطفى على رمضان مظلوم(*)

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة والتحقق من جدواه في تخفيف الضجر، بالإضافة إلى استجلاء الإطار النظري لمفهوم الضجر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، متوسط أعمارهم (٢٠.٧٤١) سنة، بانحراف معياري قدر، (٠.٣٥٢) ومن الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الضجر، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب، والأخرى إناث قوامها (١٠) طالبات، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة من إعداد الباحث والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بعد فترة المتابعة.

The Effectiveness of A Counselling Program for Reducing Boredom Among A Sample of University Students

DR. MOSTAFA ALY RAMADAN MAZLOM

Abstract

The present paper aimed at developing a counselling program for reducing boredom among a sample of university students and also examining its effectiveness. The sample consisted of 20 male and female students in the third year, Faculty of Education and Faculty of Commerce, Benha University. The average of their age was 20.741 years, with high scores on boredom scale. The sample was divided into two groups, males (n=10) and females (n=10). The study tools included the boredom scale for university students and the counselling program. Both tools were developed by the present study author. The findings showed that the suggested counselling program was effective in reducing boredom among a sample of university students, after the post-application of the program and in the follow-up period. The findings also showed that there were no statistically significant differences between the male students' scores and those of the female ones on boredom scale, after the post-application of the program and in the follow-up period.

• **المقدمة** :

تعد مشكلة الضجر من أهم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها طلاب الجامعة؛ نظرًا لأنها ذائعة الانتشار بينهم، فتؤكد تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٣) أن مشكلة الضجر من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا وانتشارًا لدى طلاب الجامعة والتي كثيرا ما تؤرق العديد من الطلاب وتفسد عليهم أمزجتهم

(*) أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة بنها.

وتصيبهم بحالة من حالات الخدر واللاوعي، تلك الحالة التي أصبح يعيش هؤلاء الطلاب على آثارها إحساسا عاما بالسأم والملل والغضب، كما أبرزت دراسة أشكن (Ashkin, 2010) ارتفاع مستوى الضجر لدى طلاب الجامعة.

فضلاً عن ذلك فإن مشكلة الضجر يتمخض عنها آثار سلبية على المجتمع عامة، والطلاب خاصة، فيؤكد الباحثون أن التعرض للضجر يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطيرة منها: الافتقار للتواصل مع البيئة والتكيف مع المصادر المتاحة والقصور أو الانخفاض في الأداء والمهام والعمل (Farmer & Sundberg, 1986, 4-17)، ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية واليأس وعدم الرضا عن الحياة. (Nett, Goetz & Daniels, 2010, 627)، والقلق (Kelly & Markos, 2001)، ومشكلات تعاطي المخدرات وتناول الكحوليات والمقامرة والعدوانية والجريمة والفشل الدراسي والعنف وتخريب الآثار القديمة وعبادة الشيطان.(Jervis, Spicer & Manson, 2003, 40) ، والانحراف والسرقة والسمنة واضطراب الطعام. (Barnett & Klitzing, 2006, 223)

ومن هنا يتضح أهمية التعامل مع مشكلة الضجر والتدخل لتخفيفها، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بدراسته الحالية.

- **مشكلة الدراسة** :

يمر مجتمعنا بأزمات وصعوبات جمة، ألقت بظلالها على الحالة النفسية للمجتمع عامة وطلاب الجامعة خاصة، وخصوصًا بعد قيام ثورتي الخامس والعشرين من يناير لعام ٢٠١١، والثلاثين من يونيو لعام ٢٠١٣، والتي وضع فيها الشباب آمالهم وطموحاتهم، ولكن لم يستطيعوا جني ثمارها حتى الآن فعاشوا على آثارها إحساسًا بالسأم والملل، ويتبدى الضجر كحالة انفعالية سلبية على كثير من الطلاب من جراء تلك الظروف المجتمعية الطاحنة؛ ونظرًا لانتشار مشكلة الضجر لدى معظم طلاب الجامعة والأضرار التي تتسبب عنها جاءت هذه الدراسة لإعداد برنامج إرشادي يمكن من خلاله تخفيف الضجر لدى طلاب الجامعة.

وعلى ذلك يمكن للباحث تحديد مشكلة دراسته في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل يؤدي البرنامج الإرشادي إلى تخفيف الضجر لدي عينة الدراسة بعد التطبيق؟
- هل يمتد تأثير البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدي عينة الدراسة – إن وجد – إلى ما بعد انتهاء تطبيق البرنامج بفترة زمنية محددة "فترة المتابعة"؟
- هل يختلف تأثير البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر باختلاف الجنس؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة والتحقق من جدواه في تخفيف الضجر، بالإضافة إلى استجلاء الإطار النظري لمفهوم الضجر.

- **أهمية الدراسة** :

تحتل الدراسة أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، فهي على المستوي النظري تتناول دراسة الضجر وهو مفهوم حيوي ومشكلة مهمة لم تحظ باهتمام كافٍ من الدراسة والتحليل وخصوصًا لدي الباحثين العرب. أما على المستوي التطبيقي فإن الدراسة تقدم برنامجا إرشاديًا يمكن الإفادة منه في تخفيف الضجر لدي طلاب الجامعة، وفي مجال تقديم الخدمات الإرشادية للشباب الجامعي.

- **مصطلحات الدراسة** :

فيما يلي عرض للمصطلحات المستخدمة في الدراسة:

- البرنامج الإرشادي Counseling Program . ويعرفه الباحث بأنه: عملية تعليمية منظمة تتضمن أساليب وفنيات متعددة تساعد في تخفيف الضجر لدى الفرد.
- الضجر Boredom: ويعرفه الباحث بأنه: حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضجر لدي طلاب الجامعة من إعداد الباحث، ويتضمن البُعد الانفعالي، وبُعد الاضطرار، وبُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **تعريف الضجر** :

تعددت وتنوعت تعريفات الضجر فيري أوهانلون (O'Hanlon, 1981, 54) أن الضجر هو حالة نفسية فريدة ناتجة عن التعرض لفترة طويلة لمواقف رتيبة.

بينما يري أنطوان خوري (١٩٨١، ١٤٩- ١٥٢) أن الضجر حالة انفعالية يعانيها وعي الفرد بالفراغ الذي يعيشه والتي يحتاج فيها الفرد للارتقاء بالذات من حالة الانفعال إلى حالة الفعل.

ويعرف دريفر (Drever, 1982, 31) الضجر بأنه حالة من تشتت الانتباه، والكفاءة العملية المعطلة والتي تثير التعب والإنهاك لدي الفرد بسبب رتابة العمل.

ويذكر كمال دسوقي (١٩٨٨، ١٩٣، جـ١) أن الضجر هو حالة نفسية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدفع أو عن استمرار مفروض في موقف غير محبب للنفس ويتميز بضعف الانتباه والنفور من الاستمرار في الموقف.

ويشير ديتشني (Dechenne, 1988, 173) إلى أن الضجر يعني مشاعر وجدانية سلبية تتطلب الشعور بعدم الاستثارة بشكل كاف من البيئة.

ويري ميكولاس وفودانوفيتش (Mikulas & Vodanovich, 1993, 593) أن الضجر حالة من الاستثارة المنخفضة نسبيًا وعدم الرضا الذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية. وتذكر فيشر (Fisher, 1998, 403-404) أن الضجر حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط الحالي وصعوبة التركيز فيه.

أما رابوزا (Raposa, 1999, 60) فيعرف الضجر بأنه خبرة وجود الكثير من اللاشيء التي تؤدي إلى حالة تعرف بالفراغ الوجودي.

ويذهب فرج عبد القادر، شاكر عطية، حسين عبد القادر، ومصطفي كامل (٢٠٠٥، ٧٩٥) إلى أن الضجر حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو من الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد. وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه.

ويشير مان و روبينسون (Mann & Robinson, 2009, 243) إلي أن الضجر هو حالة من الإثارة المنخفضة وعدم الرضا الذي يرجع إلى موقف منخفض الإثارة.ويعرف نيت وآخرون (Nett, et al., 2010, 626) الضجر بأنه مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف.

في حين تري تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٧) أن الضجر هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعني.

ويذكر بينش ولينش (Bench & Lench, 2013, 460) أن الضجر خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك.

ويلاحظ مما سبق أن أنطوان خوري ورابوزا Raposa وتحية عبد العال تناولوا مفهوم الضجر باعتباره خبرة أو حالة انفعالية تتضمن الشعور بفقدان المعنى والفراغ في حين أن الباحثين الآخرين تناولوا مفهوم الضجر باعتباره حالة نفسية أو وجدانية تتضمن انخفاض الاستثارة، وفي ضوء ذلك يخلص الباحث إلى أن الضجر هو: حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه.

- **أبعاد الضجر**:

يشير فودانوفيتش وكاسس (Vodanovich & Kass, 1990, 116-117) إلى خمسة أبعاد للضجر هي:

١- **فقدان الاستثارة الخارجية** Lack of external stimulation:

غالبًا ما يصاحب الضجر نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالفرد إلى التنوع والاختلاف.

٢- **إدراك الوقت** Perception of time:

يرتبط إدراك الوقت بتجربة الضجر. فالمضجر يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد.

٣- **الاضطـــرا ر** Constraint:

إن المواقف التي تفرض قيودًا واضطرارًا على سلوك الفرد تؤدي إلى الضجر. فالضجر ينشأ عندما نضطر إلى عدم فعل ما نريده أو نضطر إلى فعل ما لا نريد فعله.

٤- **الوجدان** Affection:
ويُعد هذا البُعد بُعداً رئيساً للضجر، فالضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

٥- **فقدان الاستثارة الداخلية** Lack of internal stimulation:
يفتقر المضجر إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط أو سلوك معين.

ويذكر فالمان (Fahlman, 2010, 35) ستة أبعاد للضجر وهي: الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا والصعوبة من جراء المرور بخبرة الضجر، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ.

وتحدد تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٨٨- ٤٨٩) ستة أبعاد للضجر وهي:
- البُعد النفسي للضجر: ويعني فقدان التقدير الإيجابي للذات بصورة تجعلها أكثر عجزا وتخاذلا واضطراباً عن ممارسة دورها بشكل إيجابي.
- البُعد الاجتماعي للضجر: ويعني حالة تعيشها الذات من العزلة وانعدام التواصل والبعد عن الإحساس بالأنس والمؤانسة بهذا الآخر الذي تسبب في عزلها وانفصالها ووقوعها فريسة للضجر.
- بُعد الشعور بعدم الرضا: ويعني عدم قدرة الذات على أن تعيش الحياة بطريقة أكثر استمتاعا ورضا.
- بُعد الاعتيادية والرتابة: ويعني حالة تعيش فيها الذات سكون الحياة ورتابتها بصورة تجعلها مملة وكئيبة خالية من الإبداع والجاذبية.
- بُعد فقدان الاستثارة والدافعية: ويعني حالة من الأفول والانغلاق والتبعية تعيشها الذات غير عابئة بما يحدث حولها لشعورها بعدم وجود شيء يستحق أن تسعي من أجله ويبعث فيها النشاط والحيوية والدافعية.
- بُعد عدم الانتباه وإدراك الوقت: ويعني عدم قدرة الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث، وعدم الحرص على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للضجر وأبعاده يخلص الباحث إلى الأبعاد الآتية للضجر وهي:
- البُعد الانفعالي: ويعني تلك الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد المضجر، وتنطوي على شعور بالتهيج، والإحباط، والغضب والقلق، والحزن....
- بُعد الاضطرار: ويعني حالة من التقيد والاضطرار لدي الفرد المضجر للقيام بشيء لا يريد القيام به. أو عدم قيامه بشيء يريد القيام به.
- بُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية: ويعني إدراك الفرد المضجر للنشاط أو العمل على أنه يفتقر إلى الإثارة والجاذبية والتنوع. الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الطاقة والدافعية الذاتية لأدائه. ويصاحب ذلك حاله من الشعور بعدم الرضا.
- بُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه: ويعني إدراك الفرد المضجر الوقت ببطء شديد، فضلا عن الإرجاء أو التسويف والمماطلة في أداء الأنشطة والأعمال المنوطة له، وصعوبة التركيز فيها.

- **العوامل المؤدية إلى الضجر:**

تعددت العوامل المؤدية إلى الضجر فيذكر كل من أسعد رزوق (١٩٧٩، ١٧٨)، وفاخر عاقل (١٩٧٩، ٢١) وهيل وبركنس (Hill & Perkins, 1985, 237)، وعادل الأشول (١٩٨٧، ١٤٢)، وجابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩، ٤٥٩، جـ٢)، وعبد المنعم الحفني (١٩٩٤، ٢٠٧)، ومان وروبينسون (Mann & Robinson, 2009, 243) أن الضجر ينجم عن رتابة العمل الذي يقوم به الفرد ووجود عوائق تمنع من تغييره. ومن ثم فالضجر هو نتيجة فعل شيء لا يحبه الفرد.

ويشير ليونج (Leung, 2008, 361) إلى أن الضجر يحدث عندما يوجد وقت فراغ طويل لدي الفرد. لذلك فإن الضجر يعد نتيجة محتملة للمدركات المتصارعة حول وجود وقت كبير جدا متاح مع وجود أشياء قليلة جداً يمكن فعلها.

وتري تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٦٢، ٥٠٢) أن الضجر ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية أو السياسة التعليمية وكذا نوع التعليم - التخصص . الذي يتلقاه الفرد أن يحقق بعضًا من حاجات الفرد وطموحاته أو حينما يمر الفرد بخبرة عاطفية فاشلة لا تشبع لديه احتياجات الروح ولا تجعله قادراً على تقدير ذاته وتحقيق طموحاته وتطلعاته أو عندما تتحول ذات الفرد وترنوا إلى تحقيق إشباعاتها ورغباتها على حساب الآخر وعدم الاعتراف به بصورة تنسحب على آثارها الذات وتنجرف إلى الوقوع في بئر الأنانية. أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للضجر.

كما يرى كل من لانتز (Lantz, 1987, 112)، وسفيندسين (Svendsen, 2008, 112)، وتحيّة عبد العال (٢٠١٢، ٤٧١) أن الضجر يحدث نتاجًا لنقص المعنى الشخصي أو الحياتي بوصفه هدفا يسعى الفرد من أجل تحقيقه ويصبح فشل الفرد في تحقيق هذا الهدف أو ذلك المعنى إيذانا ببداية الدخول في خبرة الضجر.

- **خصائص الأشخاص المضجرين:**

إن الأشخاص الذين يخبرون الضجر كانفعال سلبي يميلون إلى الاكتئاب والقلق والعدائية والغضب والشعور بالوحدة واليأس والأداء والتعليمي المنخفض والتوجيه الاجتماعي السلبي والاغتراب والخجل (Sommers & Vodanovich, 2000, 151)، واللامبالاة والغفلة والميل إلى الانتحار وعزو حالتهم العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية والشعور بالفراغ والرتابة والاعتيادية وانعدام الدافعية، والشعور بالدونية وفقدان الشعور بالمعني بما يجعلهم غير قادرين على التنبؤ بمستقبل ذي معني وعدم الرضا عن حياتهم وعدم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وعدم التوافق، وتسيطر عليهم قيم الرتابة واللاهدفية والعدمية وعدم الرغبة في إيجاد معني للحياة التي يعيشونها (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٨- ٤٥٩).

- **استراتيجيات مواجهة الضجر:**

يري فودانوفيتش ووات (Vodanovich & Watt, 1999, 144) أنه يمكن للمرشدين النفسيين مساعدة العملاء الذين يعانون من الضجر عن طريق

تنظيم أنشطة العمل، ومواعيد العمل، وأنشطة وقت الفراغ، ووقت الفراغ على تقويم أسبوعي مع مراعاة أن يتم تنظيم أنشطة قليلة في البداية فقط. حيث إن جدولة أنشطة كثيرة جداً في البداية قد تمثل صعوبة في اتباعها بالنسبة للعميل، وتكون النتيجة هي عدم اتباعه لها.

ويذكر فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٥، ٧٩٥) أن رفع دافع الفرد للعمل وتنويع العمل هما العلاج الأساسي للضجر.

وأوصت دراسة ويجنر، وفليشر، وميللر، ولومبارد (Wegner, Flisher, Muller & Lombard, 2006) ضرورة الحاجة إلى وجود برامج تعليمية للضجر لدي المراهقين مما يضمن لهم نموا اجتماعيا وثقافيا ملائما.

وأكدت دراسة ميلتون وتشولنبرج (Melton & Schulenberg, 2007) إمكانية استخدام العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالضجر، وزيادة الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة أشكن (Ashkin, 2010) إلى أنه من الضروري أن يقوم المرشدون النفسيون في الجامعة بالتعرف على الطلاب المعرضين للضجر، وذلك لمساعدتهم على خفض الآثار السلبية الناتجة عنه من خلال إكسابهم مهارات المواجهة، ومهارات إدارة الذات التي تساعدهم على إدارة الضجر لديهم.

وتذهب تحية عبد العال (٢٠١٢، ٥٠٢) إلى أن الضجر لدي الفرد تكمن وراءه اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية، وأن تعديل هذه التحريفات المعرفية يؤدي إلى التقليل من درجة الحساسية الناتجة عن هذا الضجر . ويشير نيت Nett إلى أربعة استراتيجيات لمواجهة الضجر وهي: أسلوب الإقدام المعرفي، وأسلوب الإقدام السلوكي، وأسلوب الإحجام المعرفي، وأسلوب الإحجام السلوكي. وهذه الاستراتيجيات تتوافق مع تصور جروس Gross لاستراتيجيات تنظيم الانفعال وهي: التغيير المعرفي، وتعديل المواقف، وتشتيت الانتباه، وتعديل الاستجابة. وبشيء من التوضيح، يتطابق الاقدام المعرفي مع استراتيجية التغيير المعرفي التي تنطوي على تغيير في تقييم الفرد للمواقف المسببة للضجر. ويتطابق الإقدام السلوكي مع تعديل الموقف الذي يوجه جهود الفرد إلى تبديل المواقف التي تسبب الضجر (اتخاذ أفعال لتغيير موقف مضجر)، ويتطابق الإحجام المعرفي مع تشتت الانتباه الذي ينقل الانتباه المعرفي بعيداً عن المواقف المضجرة (الانفصال المعرفي عن المواقف المضجرة). وأخيرا يتطابق الإحجام السلوكي مع كل من تشتيت الانتباه وتعديل الاستجابة، والتي تنطوي على إزاحة الانتباه عن المواقف المضجرة واستخدام استراتيجيات سلوكية لتخفيف الضجر. (Tze, Daniels, Klassen & Li, 2013, 32) .

وأظهرت نتائج دراسة نيت وآخرون (Nett, et al., 2010) تفوق الطلاب في التغلب على المواقف المثيرة للضجر من خلال إعادة التفسير والتقييم المعرفي للمواقف المضجرة من جديد (إقدام معرفي)، مقارنة بالطلاب الذين يتولون النقد والتعليق على المواقف المضجرة (إحجام معرفي)، والطلاب الذين يلجئون إلى الهروب والانسحاب بعيداً عن المواقف المضجرة (إحجام سلوكي).

وأوضحت نتائج دراسة نت وجويتز وهال (Net, Goetz, Hall, 2011) أن الطرق المنتشرة التي تميز استراتيجيات الطلاب لمواجهة الضجر تسمي التوجه المعرفي الإقدامى والتوجه السلوكي الإحجامي، وإن التوجه المعرفي الإقدامي يرتبط بانخفاض مستويات الضجر. وكشفت دراسة تزي ودانيلز وكلاسين ولي (Tze, Daniels, Klassen & Li, 2013) أن الطلاب الكنديين يتبنون المواجهة المعرفية الإقدامية بينما معظم الطلاب الصينين يتبنون المواجهة السلوكية الإحجامية، وأن المواجهة المعرفية الإقدامية أكثر فعالية في تخفيف الضجر.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن للباحث صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضجر وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد فترة المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة.

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولا: منهج الدراسة** :

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي متمثلاً في تصميم المجموعة الواحدة، واعتمد على التقييم القبلي والبعدي. والتقييم البعدي والمتابعة لأفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث)، وهذا المنهج ملائم لطبيعة الدراسة الحالية، من حيث محاولتها التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة.

- **ثانيا : عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، متوسط أعمارهم (٢٠.٧٤١) سنه، بانحراف معياري قدرة (٠.٣٥٢) ومن الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الضجر، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب والأخرى إناث وقوامها (١٠) طالبات.

- **ثالثا : أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأداتين الآتيتين:

- **١- مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة: إعداد/ الباحث**
- **أ) إعداد الصورة الأولية للمقياس:**

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن الضجر، فضلاً عن إجراء دراسة استطلاعية على (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة ببنها، حيث طبق الباحث

استبيانًا مفتوحًا تضمن السؤال الآتي: ما مفهوم الضجر من وجهة نظرك؟ ومتى تشعر به؟. واعتمادا على المصادر السابقة انتهى الباحث إلى صياغة (٤٠) عبارة تقيس الضجر بأبعاده الأربعة، هي: البعد الانفعالي، وبعد الاضطرار، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه، بحيث تضمن كل بُعد (١٠) عبارات، وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات ومناسبتها لعينة الدراسة، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى. بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم فعرضة على خمسة محكمين من أساتذة الصحة النفسية وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وعددها (٥) عبارات، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٣٥) عبارة، حيث يتضمن البعد الانفعالي (١٠) عبارات، وبعد الاضطرار (٨) عبارات، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية (٨) عبارات، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه (٩) عبارات.

- **ب) الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **صدق المقياس:**

- صدق المحكمين: تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.
- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة ببنها بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة علما بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.
- صدق مفردات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد مقياس الضجر والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

البعد الانفعالي		بعد الاضطرار		بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية		بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٨	٢	٠,٦٢٥	٣	٠,٥٤٢	٤	٠,٨١٨
٥	٠,٧٥٣	٦	٠,٣٩٣	٧	٠,٨٣٥	٨	٠,٦٧١
٩	٠,٣٨٥	١٠	٠,٤٢١	١١	٠,٦٢٣	١٢	٠,٤٨٢
١٣	٠,٤١٢	١٤	٠,٤٨٣	١٥	٠,٧٧٧	١٦	٠,٤٥١
١٧	٠,٥٣٢	١٨	٠,٥١٨	١٩	٠,٣٥١	٢٠	٠,٧٨٢
٢١	٠,٨٥٤	٢٢	٠,٨٣٥	٢٣	٠,٦١٦	٢٤	٠,٨٤٥
٢٥	٠,٦١٥	٢٦	٠,٦٥٣	٢٧	٠,٧٢٢	٢٨	٠,٥٢٨
٢٩	٠,٦١٧	٣٠	٠,٣٠١	٣١	٠,٧٣٤	٣٢	٠,٣١٦
٣٣	٠,٨٣٤					٣٤	٠,٦٢٧
٣٥	٠,٧٧٢						

ويتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

- **صدق أبعاد المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢):معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الضجر، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعـــــد	معامل الارتباط
البعد الانفعالي	٠,٧٢٩
بعد الاضطرار	٠,٦٧٧
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجيه والداخليه	٠,٧١٣
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	٠,٧٧٥

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

- **ثبات المقياس:**

- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على نفس عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين فبلغ قيمته (٠,٧١١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.
- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة المقياس ككل إلى جزءين متساويين بحيث يتكون الجزء الأول من درجات المفردات الفردية والجزء الثاني من درجات المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في الجزءين فبلغ قيمته (٠,٧٥٤)، ثم تم حساب معامل الثبات فبلغ قيمته (٠,٨٥٩) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.
- ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ: قام الباحث بحساب ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات فبلغ معامل الثبات (٠,٧٩٨) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للمقياس:**

وحيث إن عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإن لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، حيث تتضمن (٣٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: البُعد الانفعالي ويتضمن (١٠) عبارات، وبُعد الاضطرار ويتضمن (٨) عبارات، وبُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية ويتضمن (٨) عبارات، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه ويتضمن (٩) عبارات، وتتم الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: دائما، أحيانا، نادرا بحيث تُعطي الدرجات ٣، ٢، ١ في حالة العبارات السالبة والعكس في حالة العبارات الموجبة، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (١٠٥) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٣٥) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع الضجر، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه، ويمكن استخراج درجات كل بُعد على

حدة، ويشمل البُعد الانفعالي عبارات ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٥، وبُعد الاضطرار عبارات ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية عبارات ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه عبارات ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٤.

- **٢- البرنامج الإرشادي:**
- **الإطار النظري للبرنامج الإرشادي:**

الإرشاد هو تلك العملية التي من خلالها يقوم المرشد بمساعدة العميل على أن يواجه، ويفهم ويتقبل المعلومات عن نفسه ويتفاعل مع الآخرين حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب حياته (Gibson & Mitchell, 1986, 107). والإرشاد النفسي هو عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (ماهر عمر، ١٩٩٩، ٥٦). أما البرنامج الإرشادي فهو برنامج مخطط ومنظم يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٤٩٩). **وفي ضوء ذلك يمكن للباحث تعريف البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه:** عملية تعليمية منظمة تتضمن أساليب وفنيات متعددة تساعد في تخفيف الضجر لدى الفرد، ويستند البرنامج الإرشادي الحالي على طرق وفنيات الإرشاد النفسي "كالتنفيس الانفعالي، ولعب وقلب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتعزيز الموجب، وأسلوب حل المشكلات، وفنية التحليل بالمعنى، ونموذج إليس ABCDE .... حيث تختلف وتتعدد بتعدد نظريات الإرشاد والعلاج النفسي والتي تشمل التحليل النفسي والإرشاد السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والعلاج بالمعنى ومهما اختلفت هذه الطرق والفنيات الإرشادية في صورها وأشكالها فهي تسعى لتخفيف الضجر لدى الطلاب.

- **أهداف البرنامج الإرشادي:**

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال: مساعدة أفراد العينة على معرفة الضجر، وأبعاده، وأسبابه، وآثاره، ومساعدتهم على إيجاد معنى وهدف في حياتهم يعيشون من أجله، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، وتحررهم من الانفعالات السالبة، وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة المرتبطة بالضجر إلى أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية، وتدريبهم على التغيير أو التعديل في إدراكهم أو في الموقف/ النشاط المضجر الذي يملون منه، ومساعدتهم على مواجهة مشكلات الحياة، وتنمية قدراتهم على التفاعل الاجتماعي، ومعرفة أهمية الوقت، وضرورة تنظيمه وإدارته، وتركيز الانتباه، وإدراك أهمية أنشطة وقت الفراغ.

- **مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:**

◄◄ الإطار النظري الذي يلقي الضوء على موضوع الدراسة.

- بعض الدراسات السابقة التي تحتوي على برامج وأساليب واستراتيجيات لتخفيف الضجر.
- آراء الأساتذة في مجال الصحة النفسية في البرنامج الإرشادي.

• **الاعتبارات التي روعيت في البرنامج الإرشادي:**

- تدعيم العلاقة المهنية بين الباحث وأفراد العينة على أساس من الثقة والود المتبادل.
- مراعاة خصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة.
- مراعاة أبعاد الضجر التي عرضها الباحث في الإطار النظري.
- اتباع أسلوب الحوار والمناقشة.
- تحديد إجراءات تطبيق جلسات البرنامج من حيث عددِ الجلساتٍ وأهدافها، والمدى الزمني لكل جلسة بشكل يمكن أن يحدث تأثيرا إيجابيا على أفراد العينة.

• **الأسلوب الإرشادي المستخدم:**

استخدم الباحث أسلوب الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج وتكمن أهمية الإرشاد الفردي في إتاحة الفرصة للعميل في عرض مشكلته والكشف عما لديه من أفكار ومشاعر وخبرات. أما الإرشاد الجماعي فتكمن أهميته فيما يهيئه من تفاعل بين العميل والمرشد، وبين العميل وأعضاء الجماعة معا.

• **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:**

• **المحاضرات والمناقشات الجماعية:**

هي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيها الجو العلمي ويؤدي فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورًا مهمًا، ويعتمد هذا الأسلوب على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها أو يليها مناقشات (حامد زهران، ١٩٨٠، ٣٠٥). وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى إعادة البناء المعرفي لدى العملاء.

• **النمذجة** Modeling:

ويقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا ويمكن استخدامه في زيادة السلوك المرغوب فيه وكذلك يمكن استخدامه في خفض وتقليل السلوك غير المرغوب فيه، وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر، وتتخذ النمذجة عدة صور فهناك النمذجة الحية أو الصريحة؛ حيث يقوم الشخص النموذج بأداء السلوك المراد تعلمه على مرأى من الفرد ثم يقوم الفرد بملاحظته وتقليده. وهناك النمذجة الرمزية أو المصورة عن طريق الأفلام حيث يعرض سلوك النموذج من خلالها، ثم يقوم الفرد بملاحظته وتقليده وهناك النمذجة بالمشاركة حيث يراقب الفرد النموذج ثم يقوم بتقليده بمساعدة النموذج، ثم يؤدي السلوك بمفرده في مواقف مختلفة. وهناك النمذجة التخيلية وتعتمد على أن يتخيل الفرد نماذج السلوكيات المرغوب فيها (طه حسين، ٢٠٠٤، ٨٢).

• **لعب وقلب الدور** Role reversal and playing:

واحد من أساليب مورينو Moreno التي يستخدمها في المواقف السيكودرامية إذ يقوم أحد المرضى بدور الابن على سبيل المثال ومع مريض آخر يقوم بدور الأب،

وبعدما يتصاعد أداؤهما التلقائي يطلب المعالج منهما قلب الأدوار (فمن يقوم بدور الأب يقوم بدور الابن ومن يقوم بدور الابن يقوم بدور الأب) للتعرف على درجة التصلب (الجمود) أو المرونة، بجانب التعرف على واقع المجرى الانفعالي ومشكلات المريض التي يمكن أن يعيشها في الأدوار ومستدعياته التلقائية (فرج عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٧١).

- **التغذية الراجعة** Feedback:

هي إحدى الفنيات المستخدمة بكثرة في العلاج السلوكي وتمكن العميل من معرفة ما إذا كان سلوكه قد أدى إلى النتائج المطلوبة وما الذي يمكن أن يفعله لكي يتعامل بنجاح مع شخص ما في موقف ما، وهذه الطريقة تساعد الفرد في التعرف على ما يجهله عن نفسه من نقاط ضعف أو قوة بحيث يمكنه استغلال مصادر قوته في القيام بسلوك جديد كما يتعرف على أنماط سلوكه التي ينبغي تغييرها أو استبدالها بأنماط أخرى أكثر توافقا وفعالية. وتزداد فعالية هذه الطريقة إذا تمت في جو من الثقة وإذا كان العميل يشعر بأن من يقوم بهذه التغذية الراجعة يهتم بأمره ويود مساعدته وليس انتقاده والتقليل من شأنه (ممدوحة سلامة، ١٩٩١، ٧٦).

- **التعزيز الموجب** Positive reinforcement:

هو فنية من فنيات تعديل السلوك تتلخص في تقديم إثابة للفرد مثل مديح أو ثناء أو هدايا أو نقود أو السماح بمزاولة نشاط معين، يتبع أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة مثل النجاح في امتحان ما، فترتبط هذه الإثابة بذلك السلوك مما يدعمه ويكرره لدى الفرد، وعليه يقوم أسلوب التعزيز إذا كانت النتائج المترتبة على السلوك إيجابية "تقديم هدية مثلا"، فالمحتمل أن يتكرر هذا السلوك مستقبلا، ويظهر التعزيز في صور لفظية وغير لفظية، فالاتصال البصري والضم لهما نفس قوة التأثير اللفظي مثل كلمات الثناء والاستحسان وغيرها ويستخدم التعزيز الموجب لتدعيم السلوك المرغوب وتقويته وزيادته ويستخدم أيضا لتغيير سلوك خاطئ وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد (محمود عقل، ١٩٩٦، ٢٦٩- ٢٧٠).

- **التنفيس الانفعالي** Emotional catharsis:

يعرف التنفيس الانفعالي أحيانا باسم التفريغ أو التطهير الانفعالي ويقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعاليا، ويتضمن تفريغ العميل ما بنفسه من انفعالات، أي إنه يعد بمثابة تطهير للشحنات الانفعالية وتفريغ للحمولة النفسية، ومن وسائل التنفيس إتاحة الفرصة أمام العميل للتحدث في تداع حر وترابط طليق عن كل ما يجول بخاطره - عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه ونواحي قلقه وأنماط سلوكه المنحرف - في إطار من حسن الإصغاء وتشجيع التعبير عن النفس في جو نفسي دافئ آمن خال من الأحكام الأخلاقية واللوم، ومن وسائله أيضا الشرح والتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية بما يتيح الفرصة أمام العميل لكي يرى نفسه وما يلون سلوكه من انفعالات (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٥٨- ٢٥٩).

- **أسلوب حل المشكلات**:

يقوم هذا الأسلوب على فرضية أن السلوك غير التوافقي أو المضطرب يكون نتيجة لعجز الفرد عن حل المشكلة بطريقة منظمة ومن ثم يقوم المرشد

بتوجيهه إلى الأسلوب العلمي في التعامل مع المشكلات التي تواجهه في معترك الحياة. ويتضمن التدريب على حل المشكلات مجموعة من الخطوات التي يعتمد عليها في حل المواقف الصعبة والغامضة وهذه الخطوات تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتحديدها وهو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح رسم حدودها وما يميزها عن سواها ثم يلي ذلك جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة ثم فرض الفروض الخاصة بالحل للمشكلة ويتمثل في قدرة الطالب على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل المشكلة ثم يعقب ذلك التحقق من صحة الفروض وتوليد استجاباتٍ بديلة وتقييم البدائل واختيار البديل المناسب وهنا يكون الحل واضحا ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير محددة (طه حسين، ٢٠٠٨، ١٩٢- ١٩٤).

- **نموذج** ABCDE:

تقوم نظرية العلاج العقلاني عند إليس Ellis على نموذج ABCDE فالحرف A (Activating Stimulus) يعني المثيرات الخارجية أو الأحداث المنشطة، والحرف B (Belives) يمثل أفكار ومعتقدات الفرد. بينما حرف C (Consequences) يقصد به النتائج أو الاضطرابات الانفعالية، ويرى إليس Ellis أن النتائج C ليست وليدة الأحداث المنشطة A وإنما هي نتيجة أفكار ومعتقدات الفرد B. أما الحرف D (Disputing) فيعني تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والحرف E (Cognitive Effect) فيمثل الأثر المعرفي، وبروز أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية (محمد الشناوي، ١٩٩٤، ١١٥).

- **فنية التحليل بالمعنى** Logoanlysis:

صممت هذه الفنية للبحث والمساعدة على إيجاد معنى وهدف من الحياة، وتفترض هذه الفنية أن الشخص كائن فريد له حياته الخاصة. وبالتالي يمكن من خلال اتساع الوعي الشعوري للفرد إثارة القدرة الابتكارية لديه من خلال الأنشطة التي يقوم بها الفرد في تدريبات التحليل بالمعنى، والتي يمكن أن تساعد على إيجاد المعنى والهدف من الحياة، ومن هذه التدريبات افعل كما لو كنت: حيث إن الفرد لا يمكنه تغيير مشاعره كلما أراد بينما يمكنه التحكم في إرادة القوة (السلوك) وهو أن يفعل الفرد مثلما يفعل الشخص الذي يريد أن يكون مثله (إسماعيل بدر، ١٩٩٠، ١٤١.١٤٢).

- **الواجبات المنزلية** Home works:

وتقوم على فكرة تكليف العميل بأداء بعض الواجبات المنزلية في ختام كل جلسة بهدف نقل أثر المهارات التي تعلمها العميل في الجلسة إلى المواقف الفعلية في الحياة.

- **الجلسات الإرشادية**:

قام الباحث بإعداد (١٨) جلسة إرشادية للطلاب وكذلك أيضاً (١٨) جلسة إرشادية للطالبات، استغرقت (١٠) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا وتراوحت مدة الجلسة بين (٦٠ـ٩٠) دقيقة، وتم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي بإحدى القاعات التدريسية بكلية التربية ببنها، وفيما يأتي بيان بهذه الجلسات:

جدول رقم (٣) :الجلسـات الإرشـادية

الجلسه	عنوان الجلسه	الأساليب والفنيات المستخدمه
الأولى	التعارف بين الباحث وافراد العينه	المناقشه
الثانيه	التعريف بالبرنامج واهدافه واهميته	المحاضرة والمناقشه
الثالثة	مفهوم الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الرابعة والخامسة	أبعاد الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
السادسة	العوامل المؤدية إلى الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
السابعة	الآثار المترتبة على الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الثامنة	التعبير عن الانفعالات	المناقشه، التنفيس الانفعالي، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
التاسعة والعاشرة	إعادة صياغه افكار ومعتقدات افراد العينه الخاطئة	المناقشه، فنيه ABCDE، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الحادية عشرة	البحث عن معنى في الحياة	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، فنيه التحليل بالمعني، الواجب المنزلي
الثانية عشرة	الدافعية للإنجاز	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الثالثة عشرة	التغيير او التعديل في إدراك الفرد او في الموقف/ النشاط المضجر	المحاضرة والمناقشه، النمذجه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الرابعة عشرة	مواجهة مشكلات الحياة	المحاضرة والمناقشه، اسلوب حل المشكلات، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الخامسة عشرة	العلاقات الاجتماعية	المحاضرة والمناقشه، لعب وقلب الدور، التغذيه الراجعة، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
السادسة عشرة	تنظيم الوقت وإدارته	المحاضرة والمناقشه، النمذجه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
السابعة عشرة	نشاط وقت الفراغ	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
الثامنة عشرة	الانتبـــــاه	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
التاسعه عشرة (الختامية)	تقييم البرنامج	المناقشة، التعزيز الموجب.

- **تحكيم البرنامج الإرشادي**:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على نفس المحكمين لمقياس الضجر وعددهم خمسة من أساتذة الصحة النفسية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لأفراد العينة وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج، ووفقا لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

- **تقييم أثر البرنامج الإرشادي**:

تم التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي على أفراد عينة الدراسة بعد التطبيق، وبعد فترة المتابعة من خلال مقارنة درجاتهم على مقياس الضجر قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق، ومقارنة درجاتهم بعد التطبيق وبعد فترة المتابعة.

- **رابعاً : خطوات الدراسة** :

- قام الباحث بتطبيق مقياس الضجر على عينة إجمالية قدرها (٤٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، تتراوح أعمارهم بين (٢٠.٢٢) عاما.
- قام الباحث بتصحيح المقياس وبناء عليه تم استبعاد استمارات (١٢) طالبًا لعدم استكمالهم الاستجابات على كل عبارات المقياس، واستمارات (١٠)

طلاب قاموا بوضع أكثر من استجابة علي أية من عبارات المقياس. وبهذا أصبح عدد العينة (٣٧٨) طالبا وطالبة منهم (١٧٠) طالبا، (٢٠٨) طالبةٍ.

- قام الباحث بترتيب درجات الطلاب على مقياس الضجر ترتيبا تنازليا، ثم قام باختيار الطلاب الذين تؤهلهم درجاتهم على المقياس لأن يكونوا ضمن أعلى ٢٧٪ من مجموع أفراد العينة الذكور باعتبارهم يمثلون الطلاب ذوي المستوي المرتفع في الضجر وقد بلغ عددهمٍ (٤٦) طالبا. كما قام الباحث بترتيب درجات الطالبات على المقياس ترتيبا تنازليا، ثم قام باختيار الطالبات اللاتي تؤهلهم درجاتهن على المقياس لأن يكونوا ضمن أعلى ٢٧٪ من مجموع أفراد العينة الإناث باعتبارهم الطالبات ذوي المستوي المرتفع في الضجر وقد بلغ عددهن (٥٦) طالبة.
- قام الباحث باختيار (١٠) طلاب، و(١٠) طالبات من ذوي المستوي المرتفع في الضجر والحاصلين علي أعلى الدرجات على مقياس الضجر، فكانت درجاتهم تتراوح بين (٨٤ـ ٩٤) درجة، ويبلغ متوسط أعمار الذكور (٢٠,٧٢١) سنه، بانحراف معياري قدرة (٠,٣٣٨)، ومتوسط أعمار الإناث (٢٠,٧٦١) سنه، بانحراف معياري قدره (٠,٣٦٤)، أما متوسط أعمار الذكور والإناث معا فيبلغ (٢٠,٧٤١)، بانحراف معياري قدره (٠,٣٥٢).
- قام الباحث بمقارنة درجات الضجر لمجموعتي عينة الدراسة الطلاب والطالبات قبل تطبيق البرنامج للتأكد من تجانسهما باستخدام اختبار مان ويتني Mann – Whitney وقد تحقق هذا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤):قيم U,W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس القبلي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعه الذكور (١٠)		مجموعه الاناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجه كليه	١١,٨٥	١١٨,٥	٩,١٤	٩١,٥	٣٦,٥	٩١,٥	١,٠٣٢-	غير داله
البعد الانفعالي	١٠,٥٥	١٠٥,٥	١٠,٤٥	١٠٤,٥	٤٩,٥	١٠٤,٥	٠,٠٤٣-	غير داله
بعد الاضطرار	١١,١٥	١١١,٥	٩,٨٥	٩٨,٥	٤٣,٥	٩٨,٥	٠,٥١٦-	غير داله
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	١١,٧	١١٧	٩,٣	٩٣	٣٨	٩٣	٠,٩٦١-	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	١١,٥٥	١١٥,٥	٩,٤٥	٩٤,٥	٣٩,٥	٩٤,٥	٠,٨٧٠-	غير دالة

ويتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعتين في الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الضجر وأبعاده مما يعني أن المجموعتين متجانستين.

- قام الباحث بتطبيق البرنامج على مجموعتي عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من جلسات البرنامج قام الباحث بتطبيق مقياس الضجر، وبعد فترة المتابعة لمدة شهرين تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة.
- استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتحقق من صحة الفروض، وذلك على النحو الأتي:
  - ✓ اختبار ويلكوكسون The Wilcoxon test .
  - ✓ اختبار مان ويتني Mann-Whitney test.

- **نتائج الدراسة** :

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضجر وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض.

جدول رقم (٥): قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضجر وأبعاده لعينة الدراسة الكلية

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
القبلي (كلي)	٨٨,٩	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٣,٩٥٥	٠,٠١
البعدي (كلي)	٥٤,٦٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي البعد الانفعالي	٢٤,٥٥	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,٠٢٩	٠,٠١
البعدي (البعد الانفعالي)	١٥,١٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد الاضطرار)	٢١	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,١٧٧	٠,٠١
البعدي (بعد الاضطرار)	١٢,٦٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية)	٢١	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,٠٣٥	٠,٠١
البعدي (بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٦	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	٢٢,٣٥	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,١٧٦	٠,٠١
البعدي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٢٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		

ويتضح من الجدول (٥) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضجر وأبعاده لعينة الدراسة الكلية دالة عند مستوي ٠,٠١ وفي اتجاه القياس البعدي. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: لا توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الطلاب بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد فترة المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٦): قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضجر وأبعاده لعينة الدراسة الكلية (ذكور واناث)

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
البعدي (كلي)	٥٤,٦٥	الرتب السالبة	٨,٢٢	٧٤	-٠,٣٢٠	غير دالة
التتبعي (كلي)	٥٤,٠٥	الرتب الموجبة	٨,٨٦	٦٢		
البعدي (البعد الانفعالي)	١٥,١٥	الرتب السالبة	٣,٥	١٤	-٠,٨١٦	غير دالة
التتبعي (البعد الانفعالي)	١٥,٠٥	الرتب الموجبة	٣,٥	٧		
البعدي (بعد الاضطرار)	١٢,٦٥	الرتب السالبة	٦	٤٨	-٠,٧٧٥	غير دالة
التتبعي (بعد الاضطرار)	١٢,٥	الرتب الموجبة	٧,٥	٣٠		
البعدي (بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٦	الرتب السالبة	٨	٧٢	-٠,٢٢٩	غير دالة
التتبعي (بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٥٥	الرتب الموجبة	٩,١٤	٦٤		
البعدي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٢٥	الرتب السالبة	٧	٤٩	-٠,٦٧٧	غير دالة
التتبعي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٤٠	الرتب الموجبة	٨,٨٨	٧١		

ويتضح من الجدول (٦) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٧): قيم U,W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس البعدي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعة الذكور (١٠)		مجموعة الإناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الراتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجة كليه	١٠,٤٠	١٠٤	١٠,٦٠	١٠٦	٤٩	١٠٤	٠,٠٧٧-	غير داله
البعد الانفعالي	١٣,١٠	١٣١	٧,٦٠	٧٩	٢٤	٧٩	٢,٠٩٥-	غير داله
بعد الاضطرار	٩,٣	٩٣	١١,٧	١١٧	٣٨	٩٣	٠,٩٣٩-	غير داله
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	٩,٩	٩٩	١١,١	١١١	٤٤	٩٩	٠,٤٨٠-	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	١١,٠٥	١١٠,٥	٩,٩٥	٩٩,٥	٤٤,٥	٩٩,٥	٠,٤٥٢-	غير دالة

ويتضح من الجدول (٧) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٨): قيم U, W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس التتبعي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعة الذكور (١٠)		مجموعة الإناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الراتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجة كليه	١١,٥٥	١١٥,٥	٩,٤٥	٩٤,٥	٣٩,٥	٩٤,٥	٠,٨١٢-	غير داله
البعد الانفعالي	١٢,١٥	١٢١,٥٠	٨,٨٥	٨٨,٥٠	٣٣,٥	٨٨,٥	١,٤١٧-	غير داله
بعد الاضطرار	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	٤٢,٥	٩٧,٥	٠,٥٩٥-	غير داله
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	١١,٥٠	١١٥	٩,٥٠	٩٥	٤٠	٩٥	٠,٨٠١-	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	٨,٥	٨٥	١٢,٥	١٢٥	٣٠	٨٥	١,٦-	غير دالة

ويتضح من الجدولين (٨) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع.

- **تفسير النتائج** :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة. مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة.

ويرجع ذلك في رأى الباحث إلى أن الطلاب والطالبات أفراد العينة كان لديهم قدر معقول من الدافعية لتغيير حالة الضجر التي يخبرونها ولا يرضون عنها، الأمر الذي دفعهم إلى المشاركة الجادة وباقتناع في البرنامج وهو عامل مهم في نجاح العملية الإرشادية.

ويشير حامد زهران (١٩٨٠،٢٣٥) إلى أن الإقبال من قبل العميل أمر مهم وضروري لنجاح عملية الإرشاد، حيث يتيح له الاستبصار بمشكلته، ومعرفه قيمه الإرشاد وإدراك حاجته إليه، وتقدير مسئوليته فيه.

كما أن الباحث حرص في جلسات البرنامج على إتاحة جو من التقبل والتفهم والدفء والمرونة والوضوح والثقة والاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب والطالبات في جلسات البرنامج – مما يعني الاتجاه الدافيء بين الباحث والمشاركين – وهي عوامل يتم النظر إليها بحسبانها ضرورية لإحداث تغيير إيجابي في العملية الإرشادية.

ويؤكد صلاح مخيمر (١٩٨٠) أن العلاقة بين المعالج والعميل هي التي تتيح للعملية العلاجية دافعها وهدفها كائنة ما كانت الوسيلة التي تستخدم للبلوغ إلى تعديل الدلالة. ومن هنا فإن علاقة المعالج بالعميل دائما وأبدا هي لب ومحور العملية العلاجية (جوزيف فولبا، مترجم، ١٩٨٠، ٥- ٩).

وفضلا عن ذلك فإن تواجد أفراد العينة مع بعضهم البعض بمشكلاتهم المتشابهة في بعض الجلسات الجماعية قد أتاح لهم الشعور بالأمن والاطمئنان، وأتاح فرصا للحوار ومناقشة مشكلاتهم، وتغييرا إلى الأفضل في السلوك والعلاقات الاجتماعية. كما أتاحت الجلسات الفردية لأفراد العينة التحرر من التوتر والضيق، وزيادة الحرية في الحديث والصراحة في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، كل هذا كان له دور فعال في تخفيف الضجر لديهم.

كما أن البرنامج الإرشادي قد ساهم في تزويد أفراد العينة بمعلومات مهمة عن مفهوم الضجر وأبعاده، والعوامل المؤدية إليه، والآثار المترتبة عنه، مما أدي إلى إعادة البناء المعرفي لديهم الأمر الذي ساهم في زيادة استبصارهم بمشكلة الضجر وضرورة تخفيفه.

كذلك فإن البرنامج عبر جلساته ساعد أفراد العينة على دحض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تجعلهم يقعون فريسة للضجر واستبدالها بأفكار ومعتقدات إيجابية ومنطقية وتبني فلسفة جديدة للحياة، فتغيير وتعديل هذه الأفكار والمعتقدات ساعد على تخفيف الضجر لديهم.

علاوة على ذلك فإن الإحساس بمعني الحياة لدي أفراد العينة زاد من دافعيتهم لمواصلة كفاحهم، والتغلب على مشكلاتهم، وما يعترضهم من صعوبات تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم التي يرنون إليها، مما أدي إلى جعل حياتهم أكثر تشويقا وجاذبية.

وتؤكد تحية عبدالعال (٢٠١٢، ٥٠٤) أن تحقيق الإنسان لمعني الحياة يؤدى إلى تحقيق وجوده الأصيل، أما عجزه عن الوصول لتحقيق معني لحياته يؤدى إلى

شعوره بحالة تعرف بالفراغ الوجودي أو خواء المعنى، باعتباره المقدمة التمهيدية للوقوع في خبرة الضجر تلك الدائرة التي إذا نزلت ساحتها الذات لكبلتها بقيد لا انفكاك منه.

هذا وقد كان استمتاع أفراد العينة بالشعور الإيجابي عند قيامهم بالأعمال/ الأنشطة الممتعة والجذابة إلى أنفسهم بمثابة تعزيز ودافع وتدعيم وسند للاستمرار وتحقيق المزيد من النجاح، فالأحداث السارة تولد حالات مزاجية إيجابية تؤدى إلى تخفيف الضجر.

وفضلا عن ذلك فإن الجلسات الإرشادية، قد أدت إلى تشجيع أفراد العينة على مواجهة مشكلاتهم، وأتاحت لهم الفرصة لطرح العديد من الحلول الواقعية لهذه المشكلات وتبنى كل فرد الحل الذي يناسبه.

كما أتاح البرنامج الإرشادي لأفراد العينة اكتساب مهارة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتي حققت لهم الشعور بالسعادة، والحب، والأمن، والاهتمام والتقدير الإيجابي من الآخرين، والرضا عن الحياة. مما أسهم في تخفيف الضجر لديهم.

وكذلك ساهم البرنامج الإرشادي في زيادة وعيهم بأهمية نشاط وقت الفراغ ودوره في اشباع الحاجة إلى الاستقلال، والاستمتاع بالحياة، والتفاعل الاجتماعي، وتعلم مهارات جديدة، وتفريغ التوتر، كما ساهم في زيادة وعي أفراد العينة بأهمية الوقت وضرورة تنظيمه باعتباره من العوامل المهمة لتحقيق الأهداف. وأهمية تركيز الانتباه على المثير/ الموضوع/ النشاط؛ مما كان له الأثر الإيجابي في تخفيف الضجر لديهم.

ومن ناحية أخري، أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات على مقياس الضجر بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بعد فترة المتابعة، وهذا يعني أن تأثير البرنامج على الجنسين (الذكور والإناث) كان متشابها، لدرجة أنه لم تكن ثمة فروق بينهما تصل إلى مستوى الدلالة.

ويرجع ذلك في رأي الباحث إلى أن تناول أي ظاهرة نفسية عند الذكور هي هي عند الإناث وتختلف في درجاتها سيان عند الذكور أو الإناث بصرف النظر عن الناحية التشريحية والفسيولوجية لأفراد الجنسين. فالنظم الثقافية، والقيم الحضارية القائمة في المجتمع لها تأثير حاسم على كل من الذكور والإناث، ومن ثم فهي التي تحدد الأوضاع النفسية للجنسين وترسم أنماط السلوك لكل منها. ومن المعلوم أن هناك تغيرات حضارية طرأت على مجتمعنا تنطوي على تغيرات في القيم والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، والتي قاربت بين كل من الذكور والإناث في مجالات الحياة المختلفة؛ ولهذا جاء تأثير البرنامج الإرشادي على كلا الجنسين تأثيراً واحداً بالنسبة لتخفيف الضجر.

وفي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث التوصيات الأتية:

- ضرورة عمل دورات وندوات تثقيفية وتوعية لتعريف الطلاب بالضجر وأسبابه وأثاره وطرق التغلب عليه.

- إيجاد فرص عمل ملائمة للشباب حتي لا يُتركوا فريسة للفراغ والوقوع في الضجر.
- الاهتمام بتحقيق مطالب واحتياجات الشباب من أجل الاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم.

• المراجع:

١- أسعد رزق (١٩٧٩). موسوعة علم النفس. ط٢، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٢- إسماعيل بدر (١٩٩٠). دراسة تجريبية لأثر العلاج بالمعنى على خفض مستوى الاغتراب لدى الشباب الجامعي. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

٣- أنطوان خوري (١٩٨١). الضجر وبنية الوعي "مقال". مجلة الفكر العربي المعاصر، معهد الإنماء العربي ببيروت، (١٧)، ١٤٨- ١٦٠.

٤- تحية عبدالعال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعني الحياة لدي طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية المضجر). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٤٣٣- ٥٢١.

٥- جابر عبدالحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسي. جـ٢، القاهرة: دار النهضة العربية.

٦- جوزيف فولبا (١٩٨٠). العلاج عن طريق الكف. (ترجمة: سامية القطان، حسام عزب). القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧- حامد زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.

٨- طه حسين (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي "النظرية، التطبيق، التكنولوجيا". عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩- طه حسين (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

١٠- عادل الأشول (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١- عبدالمنعم الحفني (١٩٩٤). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٤، القاهرة: مكتبة مدبولي.

١٢- فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- فاخر عاقل (١٩٧٩). معجم علم النفس. ط٣، بيروت: دار العلم للملايين.

١٤- فرج عبدالقادر، شاكر عطية، حسين عبدالقادر، ومصطفي كامل (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٣، أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.

١٥- كمال دسوقي (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٦- كمال دسوقي (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٧- ماهر عمر (١٩٩٩). الإرشاد النفسي المدرسي. ط ٢، الولايات المتحدة الأمريكية: أكاديمية ميتشيجان للدراسات النفسية.

١٨- محمد الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩- محمود عقل (١٩٩٦). الإرشاد النفسي والتربوي "مداخل نظرية، الواقع، الممارسة". الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢٠- ممدوحة سلامة (١٩٩١). الإرشاد النفسي "منظور إنمائي". ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21- Ashkin, L. (2010). The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study .A dissertation presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Capella University.

22- Barnett, L. A., & Klitzing, S. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. Leisure Sciences, 28(3), 223-244. doi:10.1080/01490400600598053

23- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. Behavioral Sciences, 3, 459 – 472.

24- DeChenne, K. (1988) Boredom as a clinical issue. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25(1), 71-81.

25- Drever, J. (1982). The penguin dictionary of psychology. New York: Penguin Books.

26- Fahlman, S. A. (2010). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 70(12-B), 7896.

27- Farmer, R. & Sundberg, N. (1986). Boredom proneness-the development and correlates of a new scale. Journal of Personality Assessment, 50 (1), 4-17.

28- Fisher, C. (1998). Effect of external and internal interruptions on boredom at work: two studies. Journal of Organizational Behavior, 19, 503-522.

29- Fisher, C. D. (1998). Effects of external and internal interruptions on boredom at work: Two studies. Journal Of Organizational Behavior, 19(5), 503-522. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<503::AID-JOB854>3.0.CO;2-9

30- Gibson, R, L & Mitchell, M, H. (1986). Introduction to counseling and guidance. Second edition, New York: Macmillan Publishing Company.

31- Hill, A. & Perkins, R. (1985). Towards a model of boredom. British journal of psychology , 76, 235-240.

32- Jervis, L. L., Spicer, P., & Manson, S. M. (2003). Boredom, 'trouble,' and the realities of postcolonial reservation life. Ethos, 31(1), 38-58. doi:10.1525/eth.2003.31.1.38

33- Kelly, W. E., & Markos, P. A. (2001). The Role of boredom in worry: An empirical investigation with implications for counsellors. Guidance & Counseling, 16(3), 81.

34- Lantz, J., E. (1987). The bored client: A Logotherapy approach. Psychotherapy Patient, 3 (3 – 4), 111 – 117.

35- Leung, L. (2008). Leisure boredom, sensation seeking, self-esteem, and addiction: Symptoms and patterns of cell phone use. In Konijn, E.A., Utz, S., Tanis, M. and Barnes, S. B. (eds.). Mediated Interpersonal Communication. New York: Routledge, 359–381.

36- Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. British Educational Research Journal, 35(2), 243-258.

37- Melton A. M. & Schulenberg, S. E. (2007). On the relationship between meaning in life and boredom proneness: Examining a logotherapy postulate. Psychological Reports, 101, 1016 – 1022.

38- Mikulas, W. & Vodanovich, S. (1993). The essence of boredom. The psychological record, 43, 3-12.

39- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. Learning And Individual Differences, 20(6), 626-638.

40- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. Contemporary Educational Psychology, 36(1), 49-59.

41- O'Hanlon, J. (1981). Boredom: practical consequences and theory.Acta Psychological, 49(1),53-82.

42- Raposa, M. (1999). Boredom and the religious imagination. University of Virginia Press.

43- Sommers, J. & Vodanovidch, S.(2000). Boredom proneness: its relationship to psychological and physical health symptoms. Journal of clinical psychology, 56, 149-155.

44- Svendsen, L. (2008). A Philosophy of Boredom. London. Reaktion books Ltd.

45- Tze, V. C., Daniels, L. M., Klassen, R. M., & Li, J. H. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. Learning And Individual Differences, 23, 32-43.

46- Vodanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. Journal Of Personality Assessment, 55(1-2), 115-123. doi:10.1207/s15327752jpa5501&2_11.

47- Vodanovich, S. J. & Watt. J. D. (1999). The relationship between time structure and boredom proneness: An investigation within two culture. Journal of Social Psychology, 139, 143 – 152.

48- Wegner, L., Flisher, A. J., Muller, M., & Lombard, C. (2006). Leisure boredom and substance use among high school students in South Africa. Journal Of Leisure Research, 38(2), 249-266.

****

البحث السابع :

" نظرية المعرفة بين الغزالي وديكارت دراسة مقارنة "

إعـــداد :

د / شفاء محمد احمد القاضي
دكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية
كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" نظرية المعرفة بين الغزالي وديكارت دراسة مقارنة "

د / شفاء محمد احمد القاضي

- **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى تناول نظرية المعرفة من حيث امكانها ومصادرها، ودراسة نظرية المعرفة في فكر الغزالي في ضوء ظروف عصره، وكذلك في فكر ديكارت، ثم عقد مقارنة بين نظرية المعرفة عند الغزالي وديكارت، وقد توصلت الدراسة إلى أن الغزالي وديكارت استخدما المنهج نفسه عند دراسة نظرية المعرفة واختبار مصادرها ، وكان منهجهما هو : " الشك المنهجي "وهو طريق للإدراك والمعرفة اليقينية الأصيلة، فمن لم يشك لايصل إلى المعرفة الحقة، واتفقا في أن العقل الإنساني لا يستطيع أن يدرك الحقائق الكبرى لقصور، عن ذلك ولأن فوقه قوة أعظم، كما يتفق الغزالي وديكارت في أنهما جعلا مصدر المعرفة الأساسي هو الله سبحانه وتعالى ، وهما يثبتان وجود الله بالعقل، ومصدري المعرفة التي يمكن الوثوق بها هما: العقل والروح.

The theory of knowledge between Ghazali and Descartes, A comparative study

D. Shefa Mohamed Ahmed Alqadi.

Abstract.

The research aims to address the theory of knowledge in terms of their means and sources , and the study of the theory of knowledge at the thought of al-Ghazali in the light of the circumstances of his time , as well as in the thought of Descartes , then a comparison between the theory of knowledge at Al-Ghazali and Descartes , The study found that al-Ghazali and Descartes used the same approach when studying the theory knowledge and test their sources, and was their approach is : "doubt systematic" a way of perception and knowledge certainties authentic , it is no doubt who did not get to the true knowledge , and they agreed that the human mind can not be aware of the facts grand palaces about it and because it greater power , as agreed Ghazali and Descartes in that they have made is the primary source of knowledge of God Almighty , the two prove the existence of God and the mind , and exporters of knowledge that can be trusted : the mind and the soul.

- **المقدمة** :

من الخصائص الأساسية التي امتاز بها الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى قدرته على اكتساب العلم والمعرفة، وقد منحه الخالق سبحانه وتعالى وسائل وطاقات تعينه على ذلك منها السمع والبصر والفؤاد ، ويتباين فهم العلماء للعلم والمعرفة، فمنهم من لا يفرق بينهما ويستخدمهما للدلالة على معنى واحد ومنهم من لا يرى تطابق هذين المصطلحين، فالراغب الأصفهاني مثلا يرى أن المعرفة تستخدم للدلالة على ما تُدرك آثاره وإن لم تُدرك ذاته، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما تُدرك ذاته ، ولهذا يُقال بأن الإنسان يعرف ربه ولا يُقال أنه يعلم ربه، فكأن المعرفة تأتي من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك، ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم ولهذا يوصف الحق سبحانه وتعالى بأنه عالم ولم يوصف بأنه عارف (الاصفهاني، ١٩٧٣، ص٨٢).

إن مجال المعرفة أو ما يُطلق علية نظرية المعرفة من أهم مجالات الفلسفة، وقد تميزت الفلسفة الحديثة بوجود تيارات فكرية عديدة واتجاهات فلسفية كثيرة تدور كلها حول نظرية المعرفة، التي تُعد بحق المشكلة المركزية في العصر الحديث الذي يمكن أن يسمى "بالعصر الذهبي لنظرية المعرفة "، وقد أصبحت نظرية المعرفة تحتل أهمية خاصة، ومكانة متميزة في الفلسفة فاقت بها كل جوانب الفلسفة الأخرى، حتى لم يعد في وسعنا أن نصل إلى نتيجة في الفلسفة دون أن تطل علينا مشكلة المعرفة برأسها، وإذا كان الإنسان هو مركز الدراسات الإنسانية ومحورها، فإن نظرية المعرفة هي أساس هذه الدراسات وجوهرها، من حيث تتعلق دراستها بأهم أشكال الحياة الإنسانية وهي المعرفة البشرية (السكري، ١٩٩٩، ص٢٠).

يتناول البحث في نظرية المعرفة عادة ثلاث مسائل رئيسة : البحث في إمكان المعرفة ومصادرها وطبيعتها، وسيتناول هذا البحث المسألتين الأوليين دون الثالثة، إذ البحث في إمكان المعرفة مرتبط بشكل كبير بمصادرها أما طبيعة المعرفة فهو مستقل نوعا ما عنهما.

- **موضوع الدراسة** :

إن البحث في إمكان المعرفة هو بحث يتناول الشك في المعرفة، ويحاول أن يقدم الإجابة على التساؤلات المطروحة هل في استطاعة الإنسان أن يدرك جميع الأشياء؟ هل في استطاعته أن يصل إلى جميع الحقائق؟ وهل في استطاعته أن يطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته؟ ، أما البحث في مصادر المعرفة فهو بحث في الطرق الموصلة إلى المعرفة محاولا الإجابة عن التساؤلات المطروحة : كيف يعرف الإنسان ما حوله من موضوعات؟ وكيف يعرف أن هذا كتاب وتلك شجرة؟ هل يعرف الإنسان الموضوعات بالحواس أم بالعقل أم بالحدس؟ .

هذا ويحاول البحث مناقشة نظرية المعرفة ضمن هاتين المسألتين في فكر كل من الغزالي وديكارت ويتم ذلك بدراسة كل منهما على حده، ثم المقارنة بين نظرتهما للمعرفة، وبالتالي تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أبعاد نظرية المعرفة عند الغزالي وديكارت ؟

والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المعرفة ؟ وما نظرية المعرفة؟
- ما نظرية المعرفة عند الغزالي؟
- ما نظرية المعرفة عند ديكارت؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية المعرفة عند الغزالي وديكارت؟

- **أهمية الدراسة** :

تبرز اهمية هذه الدراسة في أنها تقوم باستخلاص نظرية المعرفة في فكر عالمين وفيلسوفين مبرزين في عصرهما وكان لهما أثر بالغ في تشكيل الفلسفة قديما وحديثا.

- **الأهداف** :

- تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على نظرية المعرفة وتحديد إمكانية المعرفة ومصادرها.

- تهدف إلى دراسة فكر الغزالي ونظرية المعرفة عنده من خلال دراسة حياته وعصره وتأثره بأحداث عصره.
- تهدف إلى دراسة فكر ديكارت ونظرية المعرفة عنده من خلال دراسة حياته وعصره وتأثره بأحداث عصره.
- تهدف إلى مقارنة نظرية المعرفة لدى الغزالي وديكارت ومقارنة عصريهما.

- **نظرية المعرفة** :

تعتبر نظرية المعرفة أحد مباحث الفلسفة العامة التي احتلت جانباً كبيراً من اهتمام الفلاسفة وهي تتعلق بالبحث في طبيعة المعرفة وأنوعها ومصادرها وأهميتها وطرق التحقق من صدق المعرفة، والعلم والمعرفة والإدراك ألفاظ مترادفة ومتشابهه في المعنى والاصطلاح حتى أن معظم فلاسفة المسلمين استخدموا لفظ إدراك ولفظ علم أكثر من استخدام لفظ المعرفة ويبدو أنهم استعاضوا عنه بلفظ الإدراك، وقد ذهب البعض إلى أن الإدراك هو المعرفة في أوسع معانيها (الصاوي، ١٩٩٨، ص١٠٦).والمعرفة: هي مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به، وهي بهذا المعنى لا تقتصر على ظواهر من لون معين وإنما تتناول جميع ما يحيط بالإنسان وكل ما يتصل به (حسن، ١٩٧٧ ، ص١٨).

والمعرفة قد تكون مباشرة: وهي التي تكتسب عن علم ودراية، أو غير مباشرة: وهي التي تكتسب بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة كالكتب والمجلات، كما أنها قد تكون ذاتية وهي تتعلق بذاتيه الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته أو موضوعيه أي تعكس طبيعة موضوع المعرفة ومجالها، ومن العلماء من قال بأنها ذاتيه وموضوعيه في آن واحد، ونظرية المعرفة تدرس المعرفة من منظور شمولي وتستهدف استكشاف ما تتضمنه المعرفة نفسها، وما بين مكوناتها من علاقات، لأن الباحث في طبيعة أو ماهية المعرفة يختلف عن الباحث العلمي أو السيكولوجي عند جمعه المعلومات، حيث هو لا يهتم بتفسير المفاهيم والمعاني والمعتقدات بطريقة علمية بل بمقدار اتساقها مع الوقائع الموجودة بين يديه (ابو جلاله، ١٤٢٢، ص٢٦٥).

- **أنواع المعرفة** :

تتفق الفلسفات جميعها تقريباً على وجود ثلاث أنواع أو مصادر للمعرفة وهي : العقلية و الحدسية والحسية وتزيد عليها الفلسفة الإسلامية : المعرفة الدينية والمعرفة النقلية (الوثقى) .

١ - المعرفة الدينية :

وهي المعرفة التي تأتي من الله تعالى ويكشفها للإنسان وهي تأتي على ألسنة الرسل والأنبياء، في الكتب السماوية المقدسة، وهي في الإسلام توجد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ويتقبلها المسلم على أساس الإيمان والاعتقاد الجازم بها (ابو جلاله، ١٤٢٢، ص٢٧٦).

٢- المعرفة النقلية أو الوثقى :

وهي المعرفة التي تصدر عن كبار العلماء والمختصين سواء كانوا أفراداً أو سلطات مسئولة كتلك المعرفة الموجودة في المراجع ومصادر ودوائر المعارف

والمطبوعات المتخصصة، وهذه المعرفة غالباً ما تتصل بالانجازات والخبرات، والوقائع التي تدور في تاريخ الأمم وتصبح جزءا من تراثها، وقد يكون الإتباع مصدر من مصادر الحصول على المعرفة النقلية وخاصة في الشريعة الإسلامية مؤيدا بقوله تعالى : " فاسألو أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون " (النحل : ٤٣)، والإتباع الذي يقصده الإسلام هو: الإتباع الواعي الحكيم الذي يتحقق به منفعة محققة للإنسان، وليس الإتباع الأعمى الذي لا يترتب علية التمييز بين الخير والشر أو بين الحق والباطل (مرسي، ١٩٩٥، ص٢٤٨).

٣- المعرفة العقلية :

وهي المعرفة التي يمكن اكتسابها عن طريق العقل والتأمل والاستنتاج بغير الحواس وما ينتج عن ذلك من تحليل وتركيب وقياس وربطٍ بين الحقائق المختلفة، والعقل مصدر هام للمعرفة التي منها تستمد أحكاما مترابطة مع بعضها كالحقائق المنطقية والرياضية التي لا تستغني عن العقل، والمعرفةٍ المستفادة من خلال العقل لها حدود معينة حيث أنها لا تقدم إلا فهما ضئيلا لعالم الوجود أو الأشياء، لأنها تتناول العلاقات المنطقية والمعاني غير الشخصية وتتجاهل أحيانا القضايا الانفعالية والأحوال الواقعية بالإضافة إلى أنها تكون متأثرة بالتحيزات والاهتمامات والميول الشخصية التي تؤثر على العقل وتجعله غير موضوعي (الهندي، ١٩٩٥، ص١٣٤) .

٤- المعرفة الحدسية :

هي المعرفة التي يجدها المرء داخل نفسه في لحظة من لحظات استنارة البصيرة، والحدس هو: إشراق فكرة أو نتيجة في الوعي أثمرتها عملية لاشعوريةٍ طويلةٍ، وهوا أكثر طرق المعرفة اتصالا بشخصية الفرد لأنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالشعورٍ الوجداني، وقد تكون المعرفة الحدسية على شكل صيغ معرفية مقبولة ظاهريا ولكنها غير نهائية أو غير صحيحة في نتائجها، وبذلك لا يعول عليها إلا بعد أن تُختبر في ضوء مفاهيم العقل والمدركات الحسية بواسطة الإجراءات العِلمية العادية قبل أن يُعلن عن صحتها، فالتفكير الحدسي ينبغي أن يكون مترافقا مع التفكير العلمي التحليلي حيث أنهما يكملان بعضهما البعض (ابوجلاله،١٤٢٢، ص٢٧٠) .

٥- المعرفة الحسية التجريبية :

وهي المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس: البصر والسمع والشم واللمس والذوق، حيث تتشكل هذه المعرفة حسب وقائع ومحسوسات تم ادراكها والإحساس بها ضمن الواقع الذي يعيش فيه الإنسان، وعلى الرغم من اعتمادنا على الحواس في تحصيل المعرفة في الحياة اليومية فإنها قد تخدعنا في بعض الأحيان كظاهرتي الانكسار والسراب وغيرهما، أما المعرفة التجريبية فهي ترتبط إلى حد كبير بالمعرفة الحسية وذلك لأن العلم الحديث علم تجريبي تختبر فيه النظريات والفروض من خلال التجارب والملاحظة للوقوف على أفضلها في تفسير وشرح الظواهر المحسوسة، ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها : دقة جمع المعلومات وتخطيط البحث وتقليل عوامل الخطأ والتحيّز، وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفةٍ وثوقا كما قد يتوهم البعض ولكنها إحدى طرق الحصول على الحقيقة جنبا إلى جنب مع الأنماط أو المصادر

الأخرى للمعرفة، فهي تكمل بعضها البعض وقد تعمل بعض الأنواع في مواقف تكون أحسن فيها من غيرها في هذا المجال أو ذاك (مرسي،١٩٩٥، ص٢٣٦).

- **موقف الفلاسفة من مصادر المعرفة** :

١- الحسيون:

وفي مقدمتهم جون لوك حاولوا إرجاع جميع التصورات والأفكار إلى الحس، وحاصل نظريتهم أن ذهن الإنسان حين يولد يكون خاليا من كل معرفة ثم تبدأ صور الأشياء المحسوسة بالإنتقاش فيه من خلال ما يرد عن طريق الحواس، وبعد ذلك يأتي دور العقل والفكر، وهو لا يخرج عن أحد أمرين: التركيب والتجزئة، والتجريد والتعميم، والرد على ذلك: أن القول بأن الحس هو الينبوع الأساسي للتصورات يسلب عن الذهن قدرة توليد معان جديدة لم تدرك بالحس، فليس من الضروري أن يكون قد سبق تصوراتنا البسيطة جميعا والإحساس بمعانيها، والحق أن المعرفة الحسية ممهدة لتسنّم العقل منصة إدراك أمور ليس لها في الخارج من أثر في مجالي التصور والتصديق، وذلك ما عليه فلاسفة الإسلام (العاملي، ١٩٩٠، ص١٣٨).

٢ - العقليون:

اتفق العقليون على أن العقل قوة فطرية في الناس جميعاً، والإنسان عندهم لا يتلقى العلم من الخارج بل من عقله هو، وأن المبادئ الموجودة في عقله سابقة على كل تجربة مكتسبة ومستقلة عنها، وتصوروا أن أحكامه مطلقة وضرورية وكلية، ويقصدون بالحكم المطلق: الثابت الذي لا يتغير معناه بتغير ظروف الزمان والمكان وضده النسبي، والمقصود بالضروري: أي الحكم الواضح بذاته ذو النتيجة الحتمية، وضده الحكم الممكن ذو النتيجة الاحتمالية، ويقصدون بالكلي: العام المشترك بين جميع الناس وضده الجزئي الخاص بأحد الأفراد، والرد على هذا: أن التجربة المطلقة لا تخضع هذا الخضوع المطلق للعقل، لأنها تستعصي علية وتتعدى نطاقه وليست هذه (التجربة المعقولة) هي التجربة التي نلتقي بها في الواقع الطبيعي، كما أن الزمان والمكان ليسا صورتين قائمتين في العقل بل في الخارج أو في الطبيعة (هويدي،١٩٨٩، ص ص ١٣٣- ١٤٣).

٣- الحدسيون:

يرون أن العقل عاجز تماماً عن تزويدنا بكل المعرفة. ومن قبله الحس. لأنه إن كان يستطيع أن يصول ويجول في ميدان المادة أو ميدان الحس الخارجي (وهو ميدان العلم) فإنه لا يستطيع ذلك في ميدان الحس الباطني (وهو ميدان الحياة) فيجب البحث عن ملكة أخرى تستطيع وحدها أن تختص بالحس الباطني وبالزمان الشعوري وهذه الملكة هي الحدس، والحدس عندهم هو وحده الذي يستطيع أن يتفهم الحياة وينفذ إلى تيارها المتدفق، الأمر الذي يعجز عنه العقل، لأن العقل لا يستطيع أن يقوم بعمله إلا إذا حلل الكل إلى أجزاء، وقسّم مجرى الحياة المتصل إلى أجزاء منفصلة، لكن الحياة لا تُدرك إلا ككل وإدراكها على هذه الصورة هو من اختصاص الحدس إذ أن معرفته تفوق المعرفة العقلية وتسمو عليها وهو خاص بالمعرفة الفلسفية (هويدي، ١٩٨٩، ص١٥١).

- **موقف الفلاسفة في مسألة إمكان المعرفة** :

إن البحث في إمكان المعرفة هو بحث يتناول الشك في المعرفة، وقد اختلف الفلاسفة في مسألة إمكان المعرفة على مذهبين: الدوجماطيقي القائل بإمكان المعرفة ، ومذهب الشك المنكر لإمكان المعرفة، كما يلي (السكري، ١٩٩٩، ص٣٣-٣٥):

- **المذهب الدوجماطيقي**:

وهو الاتجاه الذي يؤمن إيماناً مطلقاً بإمكان المعرفة، والقدرة على التوصل إلى اليقين والتسليم بالمعرفة دون البحث عن وجه الحق في إقرارها ، وأصحاب هذا المذهب يبدؤون من نقطة معينة يؤمنون بها وينطلقون منها دون نقد أو تحليل .

- **مذهب الشك**:

يعرف الشك بوجه عام بأنه نزعة تدفع صاحبها إلى التردد بين الإثبات والنفي، وتحمله على التوقف عن الحكم استنادا إلى أن كل قضية تقبل السلب والإيجاب بقوة متعادلة، فيمتنع عن إثبات الحقائق أو نفيها، ويمكن التمييز بين نوعين من الشك :

- الشك المذهبي: وهو أن يتخذ من الشك مذهباً يلغي به كل معرفة ويبدأ به وينتهي إليه فالشك هنا هو الوسيلة والغاية معا، وهو شكٌ مطلق .
- الشك المنهجي: وهو أن يتخذ الإنسان من الشك منهجا للوصول للمعرفة أي يبدأ به ولا ينتهي إليه، والشك هنا وسيلة لا غاية في حد ذاتها، وهو شك محدود.

- **أبي حامد الغزالي** :

نسبه وحياته: أبو حامد محمد بن محمد أحمد زين الدين الطوسي الشافعي، لقب بالغزالي، قيل نسبة إلى قرية من قرى طوس، وقيل لأن والده كان غزّالا يغزل الصوف، ولد الغزالي في طوس سنة ٤٥٠هـ، ونشأ في أسرة فقيرة الحال، عمل والده في مهنة غزل الصوف وبيعه، أحب والده العلم والعلماء وتمنى أن يكون ولديه الإمام أبو حامد وأخوه أحمد من العلماء، تتلمذ على أيدي مجموعة كبيرة من مشاهير العلماء في عصره أمثال : الراذكاني والإسماعيلي وإمام الحرمين أبو المعالي الجويني، وقد تأثر بهذا الأخير كثيرا واستفاد منه، وقد أظهر براعة وذكاء أذهلت أستاذته وسائر زملائه، اشتغل بالتدريس في المدرسة النظامية ببغداد مدة أربع سنوات، ثم بدأ في الارتحال من بلد إلى آخر واشتغل بالتأليف والتأمل والفلسفة، توفي سنة ٥٠٥هـ عن عمر يناهز الخمسة والخمسين عاما (باقارش والآنسي، ١٤٢٠، ص٣١٣).

- **مؤلفاته**:

ترك الغزالي رحمه الله كنزاً كبيراً من المؤلفات، منها على سبيل المثال: إحياء علوم الدين، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، مقاصد الفلاسفة، تهافت الفلاسفة، المستظهري، ميزان العمل، الاقتصاد في الاعتدال، وغيرها كثير .

- **عصره**:

طبيعي أن دراسة أي اتجاه فكري لشخصية ما، في مجتمع ما، إنما تستمد كمالها، ومقومات صحتها وشمولها باستكمال دراسة الجوانب البيئية الأخرى

ومن هذا المفهوم كان لابد عند البحث في فكر الغزالي أن يتم إلقاء الضوء بشكل سريع على الفترة التي عايشها الغزالي بمجاليها السياسي والفكري، ذلك أنه لا يمكن عزله عن الظروف المحيطة به والأفكار والمذاهب التي سادت عصره، مع أن هناك من يرى أنه ليس بالضرورة أن تكون أفكار مفكر ما صورة لعصره، ولكن ذلك لا يمنع تأثره بها (البرجس، ١٤٠٣، ص٢٧).

- **أولاً : الحالة السياسية:**

عاش الغزالي في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري، وبتتبع تاريخ تلك الفترة من العصر العباسي نجد أنها فترة وهن واضطراب، حيث سادها كثير من الفتن والحروب، سواء كان الأمر بتأثير سلاطين بني بويه الذين ظلموا واستبدوا بالسلطة، أو بسبب قيام الدولة الفاطمية التي نازعت الخلفاء العباسيين في الخلافة، أو بتأثير السلاجقة الذين حلوا محل بني بويه بدخولهم بغداد واستفحل أمرهم وازداد خطرهم، كما بدأت في نفس الفترة الحروب الصليبية التي أدت إلى احتلال الصليبين لبيت المقدس سنة ٤٩٢ هـ (البرجس، ١٤٠٣، ص٢٧).

- **ثانياً: الحالة الفكرية :**

يقف الباحث في ظروف عصر الغزالي على حقائق هامة جلية تتلخص في أن عصره كان مضطربا عنيفا لا تستقر فيه الأمور على حال فكذلك سمة العصر الفكرية حالها كحال السياسة، وربما كانت المصالح السياسية وراء فكرة دعم مذهب من المذاهب ونصرته، إذ تنوعت المذاهب الفكرية والدينية وتضاربت فيما بينها، هذا ويمكن تقسيم المذاهب الفكرية التي كانت سائدة آنذاك إلى أربع طوائف: المتكلمين والفلاسفة والباطنية والمتصوفة، وقد قام الغزالي بدراسة كل طائفة من تلك الطوائف وسبر أغوارها وكشف عيوبها، فدرس علم الكلام دراسة عميقة مستفيضة وأصبح فيه أعلى كعبا من كل علماء الكلام ووجد أن الضرر الذي يجلبه هذا العلم أكثر من النفع المرتقب لأن " التخبيط و التضليل فيه أكثر من الكشفٍ والتعريف " (الغزالي،١٩٣٩، ١٠٣/١)،كما تبين الغزالي أن علم الكلام ليس قادرا على التوصل إلى معارف حقيقية، بل إنه على العكس من ذلك يشكل عقبة في هذا الطريق، فلا يمكن للمرء أن يصل عن طريق منهج هذا العلم إلى معرفة الله معرفة حقيقية، يقول الغزالي في ذلك " فأما معرفة اللهٍ تعالى وصفاته وأفعاله، فلا يحصل من علم الكلام بل يكاد أن يكون الكلام حجابا ومانعا عنه " (الغزالي، ١٩٣٩، ١٢٩/١).

كما رفض الغزالي اتجاه فلاسفة عصره ونقده نقداً عنيفاً، فهو يشكل خطرا على العقيدة إضافة إلى أن الفلاسفة لم يحافظوا على وحدة العقل،كما أرادوا أن يفرضوه فرضا تاما في كل شيء حتى ولو على حساب العقيدة، على العكس من ذلك أراد المتكلمون تغيير التعاليم الفلسفية تعسفا لحساب العقيدة، ولذا كان لابد لهاتين المحاولتين أن تفشلا، ولم تستطيعا أن تكونا عادلتين لا في جانب العقيدة ولا في جانب الفلسفة (زقزوق،١٤١٨، ص ص ٤٩. ٥٤).

أما الباطنية فلا تعترف للعقل بأي دور في مجال المعرفة، وتريد أن تتلقى كل الحقائق من الأمام المعصوم فقط الذي يوجد في زعمها في كل زمان، وقد

استطاع الغزالي أن يتعمق في تعاليم الباطنية، وقام بتأليف كتب عديدة ضد هذه التعاليم ونقضها وأصابها في الصميم، وبرهن على أن نظرية التعليم من الأمام المعصوم تناقض نفسها بنفسها، من حيث أن الباطنية يجب أن تطبق الفكر المنطقي للبرهنة على صحة نظريتها على الرغم أنها في الوقت نفسه تجحد أي قيمة للمنطق، يقول الغزالي "وهذا يجعل هذه الفرقة أخس من رتبة كل فرقة من فرق الضلال إذ لا نجد فرقة يُنقض مذهبها بنفس المذهب سوى هذه " (الغزالي، ١٩٦٤، ص٨٦) .

ثم درس الغزالي كتب الصوفية دراسة جادة، واشتد إعجابه بها فأتجه إلى التصوف، وغير طريقة حياته وتنازل عن منصبه كأستاذ في المدرسة النظامية في بغداد حتى يتسنى له أن يمارس الطريقة الصوفية، إلا أن الغزالي رغم ذلك لم يقع في اخطاء الصوفية ومتاهات بعض اتجاهاتها ورفض رفضا قاطعا نظريات الحلول والاتحاد ونقضها، ودان بقوة ما كان منتشرا بين بعض الطوائف الصوفية من الإباحية أو القول برفع التكليف (البر جس، ١٤٠٣، ص٢٩).

- **نظرية المعرفة عند الغزالي** :

لقد تميز الغزالي بعقلية ناقدة فذة تستطيع أن تحلل الأشياء تحليلاً منطقيا ليصل من المقدمات إلى نتائج صائبة، وقد انشغل بالبحث عن الحقيقة الدينية منذ عنفوان شبابه، وقد ذكرنا سابقا كيف قام بتحليل مذاهب عصره بحثا عن الحقيقة والرأي الصواب، يقول الغزالي: "إن اختلاف الخلق في الأديان والملل، ثم إختلاف الائمة في المذاهب، بحر عميق غرق فيه الأكثرون وما نجا منه إلا الأقلون، ولم أزل في عنفوان شبابي – منذ راهقت البلوغ – أقتحم لجة هذا البحر العميق أخوض غمراته خوض الجسور لا خوض الجبان الحذور وأتوغل في كل مظلمة أتهجم على كل مشكلة، واتقحم كل ورطة، واتفحص عن عقيدة كل فرقة، واستكشف أسرار مذهب كل طائفة لأميز بين محق ومبطِل ومتسنن ومبتدع، لا أغادر باطنيا إلا وأحب أن أطلع على بطانته، ولا ظاهريا إلا وأريد أن أعلم حاصل ظهارته، ولا فلسفيا إلا وأقصد الوقوف على كنه فلسفته، ولا متكلما إلا واجتهد في الإطلاع على غاية كلامه ومجادلته، ولا صوفيا إلا وأحرص على العثور على سر صفوته، ولا متعبدا إلا وأترصد ما يرجع إليه حاصل عبادته، ولا زنديقا معطلا إلا وأتجسس وراءه للتنبه لأسباب جرأته في تعطيله وزندقته، وقد كان التعطش إلى درك حقائق الأمور دأبي وديدني من أول أمري وريعان عمري غريزة وفطرة من الله وضعتا في جبلتي لا باختياري وحيلتي، حتى انحلت عني رابطة التقليد، وانكسرت على العقائد الموروثة على قرب عهد بن الصبي" (الغزالي،د.ت، ص٦٦).

وقد كان الغزالي يحاول البحث عن الحقيقة بكل المدارك والمعارف الحسية والعقلية والقلبية لذلك لجأ إلى تفنيد كل مذهب في عصره وتحليله بحثا عن الحقيقة والعلم الصحيح، إنه يريد العلم الذي يحدث معه الامان النفسي والعقلي والقلبي، الذي لا يورث الشك والإنكار بل الطمأنينة والاستقرار، ولكي يصل إلى الحق كان لابد من أن يستخدم منهج الشك فبدأ باختبار المحسوسات وشك فيها، فيقول في ذلك: "من أين الثقة بالمحسوسات وأقواها حاسة البصر وهي تنظر إلى الظل فتراه واقفا غير متحرك، وتحكم بنفي الحركة؟ ثم

بالتجربة والمشاهدة بعد ساعة تعرف أنه متحرك ... وتنظر إلى الكوكب فتراه صغيرا في مقدار دينار ثم الادوات الهندسية تدل على أنه أكبر من الارض في المقدار، هذا وأمثاله من المحسوسات يحكم فيها حاكم الحس، ويكذبه حاكم العقل تكذيبا لا سبيل إلى مدافعته فقلت : بطلت الثقة بالمحسوسات" (الغزالي، د.ت، ص٧١).

وبعد أن تبين للغزالي أن الحس لايمكن أن يكون طريقا لمعرفة العلم اليقيني، اتجه الى اختبار العقل كمصدر آخر للمعرفة، يقول في ذلك: " قد بطلت الثقة بالمحسوسات أيضا فلعله لا ثقة إلا بالعقليات التي هي من الأوليات، كقولنا: العشرة أكثر من الثلاثة، والنفي والاثبات لا يجتمعان في الشئ الواحد ... فقالت المحسوسات: لم تأمن أن تكون ثقتك بالعقليات كثقتك بالمحسوسات، وقد كنت واثقا بي فجاء حاكم العقل فكذبني، ولولا حاكم العقل لكنت تستمر على تصديقي، فلعل وراء إدراك العقل حاكماً آخر إذا تجلى كذب العقل في حكمه، فتوقفت النفس في جواب ذلك قليلا، وأيدت إشكالها بالمنام، وقالت أما تراك تعتقد في النوم أمورا وتتخيل احوالا وتعتقد لها ثباتا واستقرارا، ثم تستيقظ فتعلم أنه لم يكن لجميع معتقداتك أصل طائل؟ فيم تأمن أن يكون جميع ما تعتقده في يقظتك بحس أو عقل هو حق بالإضافة إلى حالتك التي أنت فيها، لكن يمكن أن تطرأ عليك حالة تكون نسبتها إلى يقظتك، كنسبة يقظتك إلى منامك، وتكون يقظتك نوما بالإضافة إليها، فإذا وردت تلك الحالة تيقنت أن جميع ما توهمت بعقلك خيالات لا حاصل لها، فأعضل هذا الدواء، ودام قريبا من شهرين انا فيهما على مذهب السفسطة بحكم الحال لا بحكم المنطق والمقال، حتى شفى الله تعالى عني ذلك المرض، وعادت النفس إلى الصحة والإعتدال ورجعت الضروريات العقلية مقبولة موثوقا بها على أمن ويقين، ولم يكن ذلك بنظم دليل وترتيب كلام بل بنور قذفه الله تعالى في الصدر، وذلك النور هو مفتاح أكثر المعارف" (الغزالي، د.ت، ص ص٧٣، ٧٤).

وكانت تجربة مرض الغزالي فرصة رائعة منحها الله لعبده الباحث عن اليقين ، فقذف الله في قلبه نورا كشف له حقيقة أكثر المعارف، وهداه إلى نور العقل ونور البصيرة، وكشف الله عنه شكه، ويفرق الغزالي جيدا بين المعرفة عن طريق الحواس والمعرفة عن طريق القلب، فقد ادرك في تصوفه أن المسألة الدينية أعمق مما أدركها فلاسفة عصره، فقد كان هؤلاء الفلاسفة عقليين في نزعتهم فاعتبروا أن مقررات الدين ثمرة للقوة المتخيلة أو الوهم من جانب الشارع، وأن دين المتدينين انقياد وطاعة عمياء، وجاء الغزالي فبين أن الدين تجربة من جانب العقل والروح وليس مجرد احكام شرعيه أو عقائد تُلقى، بل تجربة يحسها المتدين احساسا حسيا ويمارسها عمليا، وقد استفاد الغزالي من شكه المنهجي فائدة عظيمة أدت به إلى المعرفة اليقينية، وآمن بأن مصادر المعرفة هي: الحس والعقل والحدس أو القلب وجعله اعلاها مرتبة (النجار، ١٩٩٢، ص ص٧٦، ٧٩).

- **نظرية المعرفة عند رينيه ديكارت:**
- **نشأته وحياته :**

ولد رينيه ديكارت عام ١٥٩٦م، في مدينة لاهاي في فرنسا وتوفي عام ١٦٥٠م في السويد، كان أبوه "يواكيم ديكارت" مستشار في برلمان مقاطعة بريتاني

الفرنسي، أما أمه فقد توفيت بعد ولادته بمدة وجيزة فتعهدته جدته بالتربية، وأدخل إلى مدرسة لافليش وهي من أشهر مدارس اوربا والتي اسسها اليسوعيون، بقي فيها مده ثماني سنوات درس فيها كافة العلوم إلى جانب الفلسفة، درس فيها على يد معلمين بارعين منهم فرانسوا فيرون، وكان من جراء ملاحظته للآراء الفلسفية المتضاربة حول المسألة الواحدة ودقة النتائج في الرياضيات دفعه ذلك إلى التوسع في دراسة الرياضيات والهندسة حيث التقى اسحاق بيكان الذي لفت نظره إلى الصلة الوثيقة بين الرياضيات والطبيعيات، في عام ١٦٣٢م، حج إلى دير العذراء بلوريت سيرا على الأقدام، وفي ليلة العاشر من نوفمبر عام ١٦١٩م حدثت له تجربة هامة والتي وجهت فلسفته كلها، ذلك ما أسماه الاحلام التي هبطت عليه من السماء وقال انه اكتشف في هذه الاحلام أسس علم عجيب (مصطفى، د.ت، ص٦٩) .

ويمكن تحديد ثلاث نقاط أساسية بعد هذه التجربة التي جاءته في المنام :

- أن العلوم جميعا ليست إلا علما واحدا وأن مفتاحا واحدا يفتح جميع كنوزها .
- أن الدعوة التي تلقاها ديكارت كانت من الله تعالى ولم يكن مصدرها الشيطان .
- على الفيلسوف أن يبحث عن ذلك المفتاح في نفسه وليس خارجها كما قال اورليوس اوغسطين.

وفي المرحلة التالية من حياته العسكرية تنقل في عدد من البلدان ثم استقر في هولندا مدة عشرين عاما كتب خلالها انتاجه الفلسفي (فضل الله، ١٩٩٦، ص٧٨) .

- **مؤلفاته** :

ترك ديكارت الكثير من المؤلفات في الهندسة والفلسفة والتي شغلت العالم حتى نهاية القرن العشرين، ولا عجب في ذلك فهو يلقب بأبي الفلسفة الحديثة ومن تلك المؤلفات: العالم ، مقال في المنهج، تأملات في الفلسفة الأولى، مبادئ الفلسفة، رسالة في انفعالات النفس وغيرها (فضل الله، ١٩٩٦، ص٨١).

- **عصره** :

تميزت الحقبه الزمنية التي سبقت ظهور الفلسفة الحديثة أي ما قبل ديكارت، بمظاهر حضارية، يمكن ردها إلى ثلاثة عوامل كبرى شهدتها أوربا وميّزت بالتالي تاريخها الحضاري هذه العوامل هي: ظهور عصر النهضة الأوربية، ظهور حركة الاصطلاح الديني، نشأة العلم الحديث (التجريبي) .

- **١- عصر النهضة الأوروبية** :

مع بداية القرن الرابع عشر الميلادي تقريبا ، بدأت تباشير النهضة الاجتماعية بمختلف مظاهرها : الفكرية والسياسية والدينية تظهر في أوربا بمختلف أقطارها وأول ما ظهرت في ايطاليا، وكانت الخاصية الرئيسة التي هيمنت على هذه النهضة، والتي تناولت كل الميادين وشملت كل الأفراد من مختلف القطاعات هي النزعة الدينية لقد كان سلطان الكنيسة الكاثوليكية السياسي والديني والفكري سلطانا كبيرا ومطلقا، فكان المفكرون والمثقفون يعانون معاناة كبيرة من تدخل الكنيسة في شؤون العلم والفكر ولاسيما بالنسبة

إلى الكتب العلمية والفلسفية التي في المدارس والجامعات، وكذلك تدخلها في شؤون الدول والحكام فيما كانت تفرض مبادئها على الناس وتكبلهم بقواعد الاخلاق، كانت هي تعيش في منتهى الفساد من حيث الانحلال الخلقي والجشع المادي.

وكان لنشأة العلم التجريبي الحديث والاختراعات التي ظهرت إلى حيز الوجود ما شجع المثقفين على الدعوة إلى التحرر من سلطان الكنيسة الفكري المتمثل بالرضى عن فكر الفلسفة المدرسية السائدة الذي لا يؤدي إلى غاية مفيدة، وهكذا بدأ الحكام بالتحرر من سلطان الكنيسة، وكان لذلك الاثر الأكبر في دعوة رجال الفكر إلى التحرر من سلطان الكنيسة الاخلاقي وإلى تمجيد الحرية الفردية (فضل الله،١٩٩٦، ص ص٦١. ٦٣) .

- **٢- حركة الاصطلاح الديني** :

كان من آثار الثورة على فساد الكنيسة في أوروبا أن قامت حركات إصلاحية دينية في المانيا وانجلترا وفرنسا، ففي المانيا نتج عن الدعوة الاصطلاحية ظهور البروتستانتية التي انتقلت الى انجلترا، أما في فرنسا ظهرت حركة دينية اصلاحية هي حركة اليسوعيين وهم جماعة أخذوا على عاتقهم محاربة الالحاد والفساد، وفتحوا المدارس الخاصة بهم لتربية النفوس تربية صالحة وكانوا يعتقدون أن الدين معناه الإيمان القلبي فقط، وإنما يقوم بالعمل الإنساني والإجتماعي من خير الناس، وقد كان ديكارت أحد طلبة المدارس اليسوعية التي انشأتها هذه الجماعة (فضل الله، ١٩٩٦، ص٦٨) .

- **٣- نشأة العلم التجريبي (الحديث)** :

لقد شهد أواخر القرن الخامس عشر الميلادي ثورة عظيمة في مختلف العلوم كالكيمياء والفلك والرياضيات، كان من أثرها ظهور العديد من الإختراعات مثل إختراع الترمومتر واكتشاف الدورة الدموية وغيرها كثير، ومن أهم العلماء الذين ساهموا في نشأة العلم الحديث والنهضة العلمية الحديثة : كوبرمنيك – كبلر – غاليليو، وفي هذا الجو الفكري ولد أبو الفلسفة الحديثة و الرائد الأول لهذه الفلسفة : رينيه ديكارت (فضل الله، ١٩٩٦، ص٦٩).

- **ديكارت وعصره** :

كان ديكارت كاثوليكي درس في مدرسة اليسوعيين – كما أسلفنا – فساهم بدوره في حركة الاصطلاح الديني، فهو يستغني في الفلسفة عن الوسطاء بين النفس والحقيقة المطلقة ويحاول التقرب إلى الله في طمأنينة العقل التامة، وفي ذلك ترجمة لفكر اليسوعيين الذين كان أساس دعوتهم القضاء على جميع الوسطاء بين الله والإنسان فكانت الفلسفة الديكارتية ثورة على كل هو عقيم موروث او جامد لا حياة فيه، كما تفاعل ديكارت مع الاكتشافات العلمية في عصره واستوعبها في علمه دون أن يغير فيها شيء سوى أن وضعها في كيان واحدٍ وربطها بالمنهج الواضح الذي اختطه للبحث العلمي وعمل على تأسيسها تأسيسا فلسفيا، ومن تلك الاكتشافات: التفسير الآلي للطبيعة الذي اتخذه غاليليو في اكتشافاته حيث أعتمد على الرياضة في وضع الفرض العلمي والبرهنة عليه واتجه إلى اعتبار الحركة العقلية اساس التغير في العالم الطبيعي كله، وهو الطريق الذي سلكه ديكارت إلى الفلسفة الميكانيكية، وكذلك مبدأ دوران الدم

الذي انتهى اليه الطبيب البريطاني وليم هارفي عند دراسته للأوعية الدموية، وهو المبدأ الذي بنى ديكارت عليه قراره في أن الجسم الانساني كجميع أجسام الحيوانات ذو تركيب ميكانيكي وانه شبيه بالاجسام التي تركبها صناعتنا (بلدي، د.ت، ص١٤).

- **نظرية المعرفة عند ديكارت** :

لقد عاش ديكارت في عصر مضطرب تصارع فيه الفكر الديني مع النهضة العلمية فلجأ إلى اعتزال مجتمعه ، وبدأ عزلته في المانيا لمدة تقارب عشر سنوات باحثا عن مبدأ يقيني يقيم عليه فلسفته لا يكون موضع شك وله يقين العلم الرياضي، اثناء ذلك مر بفترة عصيبة من الشك فقد شك أولا في المعرفة الآتية عن طريق الحواس الظاهرة ورفض بالتالي أن تكون هذه الحواس مصدرا للمعرفة لأنه لاحظ أن الحواس تخدع في بعض الأحيان ثم شكك في الحواس الباطنة، شك في المعرفة الحاصلة عن طريق الاحلام لأن كثيرا من الصور والأفكار التي ترد على الذهن أثناء النوم يكذبها عالم اليقظة بالرغم من اعتقاد الانسان حال نومه انها حقيقة ، وذهب في شكه إلى حد أنه تسائل عن قيمة المعرفة الحاصلة حال اليقظة وفيما إذا كانت خيالات وأوهام ازاء المعرفة عن طريق الاحلام فتكون المعرفة عن طريق الحلم هي الحقيقية، يقول في ذلك: " ... ثم لما رأيت أن نفس الأفكار التي تكون لنا في اليقظة قد ترد علينا ايضا ونحن نيام دون أن تكون واحدة منها إذ ذاك حقيقة اعتزمت أن أرى أن كل الأمور التي دخلت إلى عقلي، لم تكن اقرب إلى الحقيقة من خيالات أحلامي ..." (ديكارت، ١٩٩٨، ص٧٥) .

وهكذا شك ديكارت في المعرفة الحسية الظاهرة والباطنة ، والمعرفة الآتيه من عالم اليقظة وعالم الاحلام، ثم ذهب في شكه إلى حد أنه شكك في قدرة العقل على الوصول إلى الحقيقة فقد لاحظ أن استدلالات العقل تختلف من شخص إلى آخر ، يقول في ذلك: "... ولأن من الناس من يخطئون في التفكير حتى في أبسط أمور الهندسة ويأتون فيها بالمغالطات فإنني لما حكمت بأنني عرضه للزلل مثل غيري، نبذت في ضمن الباطل كل الحجج التي كنت أعتبرها من قبل في البرهان" (ديكارت،١٩٩٨ ، ص٨٢) .

ونتيجة للشك في صدق وسيلة الإدراك ، كالإدراك الحسي؛ دب الشك إلى الوجود الحسي موضوع هذا الإدراك، وبذلك أصبح كل وجود سواء كان مادي أو غير مادي عبارة عن وهم وخيال والاعتقاد به باطل، وتعدى ذلك إلى الشك حتى في وجوده هو ككائن حي مفكر، فيقول: "غمرني البارحة تأمل بصيص من الشكوك لم يعد باستطاعتي أن أمحوها من نفسي ولا أجد مع ذلك سبيلا إلى حلها، كأني سقطت على حين غرة في ماء عميق جدا، فهالني الأمر هولا شديدا فما أنا بقادر على تثبيت قدمي في القاع، ولا على العوم لتمكين جسمي من سطح الماء" (ديكارت، ١٩٧٧، ص٦٠).

فبدأ يتساءل عن علة شكه فأفترض لذلك وجود شيطان ماكر يعمل على تضليله – نتيجة لخلفيته المتدينة– وبعد وصول ديكارت إلى هذا الحد من الشك بدأ يستعيد رحلة العودة إلى الوجود، إلى وجوده هو أولا، فقد لاحظ إنه

يشك، أي موجود يشك، وأنه كلما أمعن في الشك ازداد يقيناً بأنه موجود يعرف يفكر ويشك، ومن هنا وصل ديكارت إلى أنه لا مجال للشك على الاطلاق في حقيقة وجوده كإنسان يشك ويفكر، ثم تساءل أي شئ هو؟ فأجاب عن ذلك بأنه: حقيقة كونه يشك تعني أنه موجود يفكر، فإذا توقف عن التفكير فليس هناك دليل على وجوده، وقال قوله المشهور: "أنا أفكر إذا فأنا موجود"، وهو مايعرف بـ " اللوجيتو الديكارتي "، فجعل هذا المبدأ هو القضية اليقينية الأولى أو المبدأ الأول لفلسفته لأنه صادق ويتسم بالوضوح والتميز، لا يمكن الشك فيه على الاطلاق، ويفسر ديكارت التفكير بأنه: كل العمليات العقلية التي تعرض للانسان فيقول: "... أسلم الآن جبرا بشئ صحيح أنا شيء يفكر، أنا روح أو إدراك أو عقل، وأنا والحالة هذه شيء صحيح وموجود حقا، لكن أي شئ أنا هو؟ أنا شيء يفكر، وماهو الشيء الذي لا يفكر، هو شيء يشك ويدرك ويثبت وينفي ويريد ويرفض ويتخيل ويحس" (ديكارت،١٩٧٧، ص٦٣).

ويعتبر شك ديكارت شكاً منهجياً الغاية منه الوصول إلى حقيقة المعرفة ومصادرها ولم يكن الغاية منه الشك لمجرد الشك، فقد خلص نفسه من كل الأفكار الموروثة، وحرر عقله من التقليد لأي مذهب أو فكر سابق للفلاسفة والمفكرين الآخرين حتى يصل إلى اليقين المطلق، وهو يوضح ذلك أيما ايضاح إذ يقول : "... إنني انتزعت من عقلي كل الأخطاء التي استطاعت أن تتسرب إليه من قبل، وما كنت في ذلك مقلدا اللأدرية الذين لا يشكوا إلا ليشكوا، ويتكلفون أن يظلوا دائما حيارى فإنني على عكس ذلك، كان كل مقصدي لا يرمي إلا إلى اليقين، إلى أن أدع الأرض الرخوة والرمل لكي أجد الصخر أو الصلصال" (ديكارت،١٩٩٨، ص٨٠).

ويقول : "تبين لي منذ حين أنني تلقيت إذ كنت ناعم الأظفار طائفة من الآراء الخاطئة التي كنت أظنها صحيحة وقد وضح لي أن مانبنيه على مبادئ تلك حالها لا يمكن إلا أن يكون أمرا يشك فيه ويرتاب منه، ولذا قررت أن أحرر نفسي جديا من جميع الآراء التي آمنت بها قبلا، وأن ابتدئ الأشياء من أسس جديدة، إذا كنت أريد أن أقيم في العلوم قواعد وطيدة ثابته ومستقرة" (ديكارت ١٩٧٧،ص٦٦).

يمتاز الشك الذي قصده ديكارت بأنه ليس نهاية حركة العقل الفلسفي، بل ليس بدايتها ولا الشروع فيها، إنه البحث عن نقطة البداية، النقطة التي يصح للفيلسوف أن يبدأ عندها، وهو طريق الاكتشاف الفلسفي وهو كما يعبر عنه ديكارت التأمل الأول في الفلسفة (بلدي، د.ت، ص٩٣).

ويتضح من الكوجيتو الديكارتي أن ديكارت يتحمس للمذهب الثنائي الذي يرى أن الانسان مركب من جوهرين منفصلين متمايزين في طبيعتهما : الجسم من ناحية والعقل من ناحية أخرى فالجسم جوهر ماهيته امتداد، والعقل جوهر ماهيته فكر، وأن الإنسان إنسان بعقله لا بجسمه، ثم بدأ ديكارت بالاستدلال على قضية يقينية أخرى وهي أن الله موجود وجودا لا متناهيا ، سرمديا ، ثابتا مستقلا ، فحقيقة هذا الجوهر تتجاوز إذا ماهيتي وحقيقتي، فكيف يمكن أن أكون مصدرا لها، فأنا كائن منته لا يمكن أن ينتج فكره جوهر لا متناه

فديكارت مقتنع ومتأكد من أن فكرة وجود موجود لا متناه ومطلق الكمال، هي فكره صحيحة ومتميزة، ثم يستدل بعد ذلك على أن كل فكرة تنتهي إلى الله فهي فكرة صادقة لأنها صادرة عن الله، فلو لم تكن صادقة لكان تزويد الله الانسان بها خدعة وكذبا مستحيل على الكامل المطلق، وبهذا فإن كل فكرة فطرية في الطبيعة الإنسانية هي فكرة صادقة ملقاة من جانب الله، وبذلك آمن ديكارت بالمعرفة الفطرية وأنها معرفة صادقة وليس لها مصدر سوى الله، والفطريات عند ديكارت هي من مقولة الفكر والإحساس العقلي، وهي عبارة عن الافكار الطبيعية التي يجدها في نفسه وتبدو في غاية الوضوح والجلاء ، كفكرة "الله" و "الحركة و" الامتداد" و" النفس" وكأنها لوازم للعقل الإنساني، من دون أن يكون العقل مصدرا لها بل هو حاصل لها، وإنما مصدرها شئ غير ذاته وعقله (العاملي، ١٩٩٠، ص ص٩٢. ٩٥).

- **مقارنة نظرية المعرفة عند الغزالي وديكارت** :

لقد سجل الغزالي بشكه ظاهرة فكرية قدرها فيه وأكبره من أجلها رجال الفلسفة ، ولقد حاول الغزالي بهذه الظاهرة أن يؤسس دعائم قوية يقيم عليها بناء المعرفة بناء قويا سليما ، فحينما يحاول المرء أن يكتسب معرفة جديدة فهو يستعين بمعارفه القديمة ، فإن كانت تلك المعارف خاطئة أو قلقة أو مشوشة كان البناء عليها بناء على أساس غير سليم فيجيء إما فاسدا أو متداعيا لهذا كان الاحتياط في إقامة الأسس أمر على جانب عظيم من الأهمية لذلك كان أول ما قام به الغزالي هو تخليص نفسه وفكره من كل الأفكار السابقة ، وحررها من التقليد والتبعية .

وفي حين التعرف على حد العلم وجد أن قيمة الفكرة مرتبط ارتباطا وثيقا بالأداة التي تكتسب عن طريقها ، والوثوق فيها لا يتم إلا بعد الوثوق بالأداة نفسها ، فقام بإخضاع العقل والحواس للاختبار ، وانتهى إلى عدم الثقة فيهما ، ولم يتخلص من شكه إلا برحمة من الله أعادت إليه الوثوق بالعقل فراح يؤسس معارفه في ضوءه وعلى هداه مترسما خطى التحديد الدقيق الذي وضعه للعلم ، وبهذا يكون الغزالي قد وضع :

- أولاً : للمعرفة منهجا قويما .
- ثانياً : للعلم حدا دقيقا يخلصه من عناصر الغموض واللبس .
- ثالثاً : أظهر استحالة الوثوق بالعقل عن طريق العقل نفسه .
- رابعا : ضرب أمثلة جديرة بالاعتبار لبيان إمكان خطأ العقل في أحكامه ، وأخرى لبيان إمكان خطأ الحواس .
- خامسا : قد رد أساس المعرفة إلى الإلهام لا إلى العقل ، إذ لولا الثقة في أن الله لا يمنحنا طبيعة مزيفة ، لأمكننا التعويل على العقل في اكتساب المعرفة . (دنيا، د.ت، ص ص٣٦- ٤١)

وإذا ما رجعنا إلى نصوص ديكارت في شكه لأمكن استنباط جميع العناصر السابقة المستنبطة من عبارات الغزالي، وبهذا يكون الغزالي قد سبق مؤسس الفلسفة الحديثة في رسم طريق قويم للمعرفة ، وفي تحديد مكانة العقل والكشف عن جوانب القصور فيه . ولو أردنا مقابلة بعض النصوص من كلام ديكارت والغزالي لوجدنا تشابها كبيرا بينها :

فقد عبر الغزالي عن الحيرة والشك واختلاف الآراء بقوله : " إن اختلاف الخلق في الأديان والملل ثم اختلاف الأئمة في المذاهب بحر عميق غرق فيه الأكثرون ولم ينج منه إلا الأقلون " ، نلاحظ أن ديكارت استخدم نفس التعبير بالماء العميق ليصف حيرته وشكه فيقول : " غمرني البارحة تأمل يفيض من الشكوك لم يعد باستطاعتي أن أمحوها من نفسي ... كأنني سقطت على حين غرة في ماء عميق جدا " .

وفي نبذه للتقليد والعقائد الموروثة ، يقول الغزالي بعد أن أوضح دراسته لمذاهب عصره : " كان التعطش إلى درك حقائق الأمور دأبي وديدني من أول أمري وريعان عمري غريزة وفطرة وضعتا في جبلتي لا باختياري وحيلتي ، حتى انحلت عني رابطة التقليد وانكسرت على العقائد الموروثة على قرب عهد بسن الصبي " .

بينما يقول ديكارت : " تبين لي منذ حين أنني تلقيت إذ كنت ناعم الأظفار طائفة من الآراء الخاطئة التي كنت أظنها صحيحة ، لذا قررت أن أحرر نفسي جديا من جميع الآراء التي آمنت بها قبلا " .

وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن الغزالي وديكارت استخدما المنهج نفسه عند دراسة نظرية المعرفة واختبار مصادرها ، وكان منهجهما هو : " الشك المنهجي " وهو نوع من الشك يختلف تماما عن الشك الإرتيابي ، ففي الأول يشك الفيلسوف ليتوصل إلى اليقين ، فيتخذ الشك وسيلة لبلوغ هدف معين ، أما الثاني : فإنه يشك لمجرد الشك ، فالشك عند هؤلاء غاية في ذاته ويتعمدون أن يبقوا في شكهم ولا يقصدون من وراءه الوصول إلى هدف معين .

كما يتفق الغزالي وديكارت في أنهما جعلا مصدر المعرفة الأساسي هو الله سبحانه وتعالى ، وهما يثبتان وجود الله بالعقل ، ثم في الوقت ذاته يقرران أن العقل ثقة لأنه منحة من الله ، فالثقة بالعقل متوقفة على إثبات وجود الله ، وإثبات وجود الله متوقف على أن يكون العقل الذي يثبته ثقة ولكن ذلك لا بأس به عندهما لأنه مادام الإنسان مخلوقا فلابد أن يكون محدودا في قواه وملكاته ، لابد أن يكون محدودا في سمعه وبصره وعقله وتفكيره ، والحدود فواصل بين ما هو ممكن بالنسبة للمحدود وما ليس ممكنا بالنسبة له ، وهذا يعني أن الإنسان عاجز عن أن يحل المشكلات التي تقع في النطاق الخارج عن حدوده ، وما لم تساعده قواه على حلها تظل مشكلة بالنسبة له ، ويظهر هو واقفا أمامها وقفة العاجز المتحير ، وهذا ما هو حاصل فعلا بالنسبة لعقله وحواسه فإنها بحاجة إلى من يزكيها ويشهد لها بأنها قادرة على إدراك الحقيقة ، وهذه التزكية لا تصدر إلا من شيء خارج عنها ، وإن لم تظفر بهذه التزكية ظلت موضعا للشك من حيث قدرتها على كشف الحقيقة (دنيا، ١٩٦٧، ص ص٢١٥- ٢١٦).

هذا وقد نحى ديكارت حقائق الوحي لأنها - في رأيه - لا تدرك إلا بمدد من السماء خارق للعادة ، وعند الغزالي العقل قاصر عن إدراك المسائل الإلهية التي لا نعرفها إلا من خلال خبر السماء الموحى لنبي معصوم ، ومن هنا فإن الفلاسفة عنده لم يتمكنوا من إدراك شيء في علومهم الإلهية ، لأن براهين الإلهيات عندهم ليست قاطعة كبراهين الهندسيات ، وبين أن الشك المنهجي طريق للإدراك

والمعرفة اليقينية الأصيلة ، وجلى حقيقة كبيرة وهي : أن من لم يشك لايصل إلى المعرفة الحقة ولا يعرف اليقين التام ، كما أظهر أن العقل الإنساني لا يستطيع أن يدرك الحقائق الكبرى لقصوره عن ذلك ولأن فوقه قوة أعظم ولهذا حجم العقل في استخدام المناهج الفلسفية ، وبين أن المنهج الذوقي الصوفي لما فوق العقل .

وقد انتهى ديكارت إلى ما انتهى إليه الغزالي من قبله بعدة قرون من أن الناس تستمد الثقة في قدرة الحواس والعقل من الإيمان بوجود الله تعالى وثقتهم برحمته ، فديكارت يؤمن إيمانا قويا بأن الله تعالى لا يمنحنا آلآت خادعة مضللة قد تعطينا معرفة ليست يقينية لكنها . أي الحواس والعقل . وسيلتان من وسائل المعرفة منحهما الله للإنسان ولابد من استخدامهما استخداما مناسبا . (النجار،١٩٩٢، ص٧٩).

وقد دعى هذا التشابه الكبير بين منهجي الفيلسوفين وما توصلا إليه إلى القول بأنه : " يحتمل أن يكون ديكارت قد قرأ النص اللاتيني للمنقذ من الضلال أو عرف رأي الغزالي ومنهجه الشكي من خلال أحد معارفه أو أصدقائه ممن أطلعوا على فكر الغزالي وأعجبوا به " (النجار،١٩٩٢، ص٨٣).

- **قائمة المراجع** :

١- القرآن الكريم.

٢- أبوجلالة، صبحي والعبادي، محمد. (١٤٢٢). *أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

٣- أحمد، لطفي بركات. (١٤٠٢). *في الفكر التربوي الإسلامي*. الرياض: دار المريخ .

٤- الأصفهاني، الراغب. (١٩٧٣). *الذريعة إلى مكارم الشريعة*. راجعه وقدم له: طه عبد الرؤوف سعد القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

٥- باقارش، صالح والآنسي، عبد الله. (١٤٢٠). *مشاهير الفكر التربوي عبر التاريخ*. مكة المكرمة: مكتبة إحياء التراث الإسلامي.

٦- البرجس، عارف. (١٤٠٣). *التوجيه الإسلامي للنشئ في فلسفة الغزلي*. دار الأندلس .

٧- بلدي، نجيب. (د. ت). *ديكارت*. القاهرة: دار المعارف.

٨- حسن، عبد الباسط محمد. (١٩٧٧). *أصول البحث الإجتماعي*. القاهرة: مكتبة الوهبة.

٩- ديكارت، رينيه. (١٩٦٨). *مقال عن المنهج*. (محمود الخضري: مترجم). القاهرة: دار الكتاب العربي.

١٠- ديكارت، رينيه. (١٩٧٧). *تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى*. (كمال الحاج: مترجم). بيروت: منشورات عويدات.

١١- دنيا، سليمان. (د.ت). *مقدمة كتاب تهافت الفلاسفة*. من تحقيقه، القاهرة: دار المعارف.

١٢- دنيا، سليمان. (١٩٧٦). *التفكير الفلسفي الإسلامي*. مصر: مكتبة الخانجي.

١٣- زقزوق، محمود حمدي. (١٤١٨). *المنهج الفلسفي بين الغزلي وديكارت*. القاهرة: دار المعارف.

١٤- السكري، عادل. (١٩٩٩). *نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة*. الدار المصرية اللبنانية.

١٥- الصاوي، الصاوي أحمد. (١٩٩٨). *الفلسفة الإسلامية مفهومها وأهميتها ونشأتها أهم قضاياها*. مصر: دار النصر .

١٦- العاملي، حسن مكي. (١٩٩٠). *نظرية المعرفة*. بيروت: الدار الإسلامية.

١٧- علي، سعيد اسماعيل. (١٤١٢). *اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨- الغزالي، أبي حامد. (د.ت). *المنقذ من الظلال والموصل لذي العز، والجلال*. دار الكتب المصرية .

١٩- الغزالي، أبي حامد. (١٩٣٩). *إحياء علوم الدين*. القاهرة : مطبعة مصطفى البابي الحلي.

٢٠- الغزالي، أبي حامد. (١٩٩٤). *فضائح الباطنية*. تحقيق: عبدالرحمن بدوي . القاهرة .

٢١- فضل الله، مهدي. (١٩٩٦). *فلسفة ديكارت ومنهجه*. بيروت: دار الطليعة.

٢٢- مرسي، محمد منير. (١٩٩٥). *فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها*. القاهرة: عالم الكتب.

٢٣- مصطفى، إبراهيم. (د.ت). *الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٤- النجار، عامر. (١٩٩٢). *نظرات في فكر الغزلي*. القاهرة: دار المعارف.

٢٥- الهندي، صالح ذياب وآخرون. (١٩٩٥). *أسس التربية*. عمّان: دار الفكر.

٢٦- هويدي، يحي. (١٩٨٩). *مقدمة في الفلسفة العامة*. القاهرة: دار الثقافة.

٢٧- يالجن، مقداد. (١٤١١). *معالم بناء نظرية التربية الإسلامية*. الرياض: دار عالم الكتب.

٢٨- المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية .(١٩٧٩). القاهرة.

******